

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Um projeto europeu de investigação ação como instrumento de
desenvolvimento profissional dos professores

Lina Maria Jorge Ferreira

Dissertação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Um projeto europeu de investigação ação como instrumento de
desenvolvimento profissional dos professores

Lina Maria Jorge Ferreira

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Carolina Carvalho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2014

"It takes a village to raise a child."

Provérbio africano

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof.^a Doutora Carolina Carvalho a forma calorosa como me recebeu, o seu incentivo e as suas valiosas sugestões.

Agradeço aos meus professores Leonor Santos, Luís Tinoca e Maria João Mogarro pelas sábias aulas que motivaram este trabalho.

Agradeço a toda a equipa do projeto Comenius, em especial, aos meus amigos Rosário Azevedo e Mauro Stingo, por transformarem as nossas reuniões de trabalho em momentos de partilha e de realização.

Agradeço aos meus pais pelo seu amor incondicional e pela generosidade que demonstraram ao desejar para mim o futuro que lhes foi vedado.

Agradeço ao meu filho Francisco o sentimento de realização pessoal que me dá sempre que pronuncia a palavra mãe.

Agradeço às minhas amigas Célia, Cristina, Betinha, Eva, Rosário Ferreira e Rosário Velez por fazerem parte da minha vida.

Agradeço à Lara e à Luanda, as minhas companheiras de quatro patas, todos os momentos de ternura e cumplicidade.

Ao Carlos, o meu companheiro, agradeço o amor e a confiança que nos une.

RESUMO

O objetivo da presente dissertação é identificar as concepções dos professores, de uma escola pública do 3º ciclo e ensino secundário, que integraram o projeto europeu de investigação ação “Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development – 2011/2014”, sobre o modo como essa participação se repercutiu no seu desenvolvimento profissional e na mudança das suas práticas educativas. Complementarmente, pretende-se também caracterizar as perceções dos professores e dos coordenadores do projeto sobre a forma como se desenrolou a parceria entre duas universidades diferentes e a escola. Os conceitos de trabalho colaborativo e de parceria educativa assumem um papel estruturante no contexto da pesquisa, que foca o caso concreto de uma escola portuguesa. Optámos por uma orientação que pudesse levar ao conhecimento das concepções atribuídas pelos envolvidos, tendo-se adotado uma metodologia de natureza qualitativa, fazendo recurso à revisão da literatura relevante sobre o tema, à análise documental e a entrevistas semiestruturadas e de grupo focal. As técnicas de investigação mobilizadas para o tratamento e interpretação da informação recolhida foram essencialmente a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas e de grupo focalizado e a análise temática de documentos selecionados a partir do projeto objeto deste estudo.

Da análise efetuada, destacam-se como essenciais as seguintes conclusões: as relações estabelecidas no decurso da parceria, com base no apoio e na monitorização, visaram introduzir o questionamento e facilitar a reflexão dando lugar ao enriquecimento mútuo; os professores diretamente envolvidos consideram a sua participação no projeto muito positiva, dado que puderam participar de forma ativa no seu processo de formação contínua, assumindo o papel de investigadores, ao mesmo tempo que de executores das práticas, integrando um projeto comprometido com a inovação; o projeto contribuiu para a identificação de alterações organizacionais indispensáveis à continuidade das boas práticas.

PALAVRAS-CHAVE:

Desenvolvimento profissional; Trabalho colaborativo; Parcerias em educação

ABSTRACT

The aim of this study is to identify teachers' perceptions about their engagement with the action research project "Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development – 2011/2014". It is our purpose to identify in what way their professional development was affected and led to changes in their practices. Additionally, it was our purpose to understand the dynamics of the partnership, mainly between two different universities and one school. Collaborative work and partnerships in education are the key concepts that informed our study, which is focused on a Portuguese secondary school, located in a suburban area of Lisbon. Study was based in a qualitative approach. Research techniques applied for data collection and analysis were literature review, document analysis, focal group and semi-structured interviews. Official documents from the project were studied and interviews to the participants were conducted and analysed.

Main conclusions are: relationships developed between universities and school participants are based on support and monitoring and promote both questioning and reflection, which, in turn, lead to co-construction of knowledge; teachers development occurred during the process, as they were given the chance to participate actively in a research project which led to changes in their professional practices; due to the participation in the project organizational changes needed to the introduction of innovative practices were identified.

KEY WORDS

Professional development; Collaborative work, Networks in education

Índice geral

	Página
Epígrafe	ii
Agradecimentos	iii
Resumo/ Palavras chave	iv
Abstract/ Keywords	v
Índice de quadros	viii
Índice de gráficos	ix
 Introdução	 1
Motivação para a realização do estudo	1
Relevância e pertinência do estudo	3
Contextualização do estudo	5
Objetivos	10
Abordagem metodológica	11
Estrutura e organização do estudo	11
 Capítulo II – O desenvolvimento profissional	 13
2. 1 Perspetivas acerca do desenvolvimento profissional	13
2. 2 Fatores potenciadores do desenvolvimento profissional	18
2. 2.1 Da reflexão à investigação	18
2. 2.2 Do trabalho colaborativo às parcerias educativas	21
 Capítulo III – Metodologia de investigação	 30
3.1 Opções metodológicas	30
3.2 O caso em estudo: a escola	33
3.3 Participantes: coordenadora geral do projeto, investigadores da universidade portuguesa, coordenadora do projeto na escola; professores participantes	36
3.4 Instrumentos de recolha de dados	38
3.4.1 Entrevistas de grupo focal	38
3.4.2 Entrevistas semiestruturadas	39
3.4.3 Análise documental	41
3.5 Procedimentos	42
 Capítulo IV - Apresentação e análise de dados	 44
4.1 Entrevistas de grupo focal	47
4.1.1 Síntese da análise das entrevistas de grupo focal	59
4.2 Entrevistas semiestruturadas	60

4.2.2 Síntese dos resultados da análise das entrevistas de grupo focal e das entrevistas semiestruturadas	70
4.3 Documentos do projeto	72
4.3.1 Síntese da análise dos documentos	75
Capítulo V – Considerações finais	77
Referências bibliográficas	81
Anexos	84

ÍNDICE DE QUADROS

Quadros	Página
Quadro 1: Organizações participantes	37
Quadro 2. Distribuição dos respondentes por idade, tempo de serviço, grau acadêmico e área científica	37
Quadro 3. Categorização dos temas das entrevistas de grupo focal	47
Quadro 4. Categorização dos temas das entrevistas semiestruturadas	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos

Página

Gráfico 1. Distribuição das UE/ subcategorias pelos temas – 1ª entrevista grupo focal	50
Gráfico 2. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “O trabalho colaborativo enquanto fator promotor do aperfeiçoamento profissional dos professores”	51
Gráfico 3. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto”	52
Gráfico 4. Distribuição das EU/ subcategorias, relativas ao tema “Percepções sobre o desenvolvimento da organização”	53
Gráfico 5. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Principais constrangimentos identificados”	54
Gráfico 6. Distribuição das UE/ subcategorias pelos temas	55
Gráfico 7. Distribuição das UE/ subcategorias relativas ao tema “O trabalho colaborativo enquanto fator promotor do aperfeiçoamento profissional dos professores”	56
Gráfico 8. Distribuição das UE/ subcategorias , relativas ao tema “O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto”	57
Gráfico 9. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Percepções sobre o desenvolvimento da organização”	58
Gráfico 10. Distribuição das UE/ subcategorias pelos temas	65
Gráfico 11. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Percepções sobre a qualidade das relações de trabalho estabelecidas entre as organizações”	66
Gráfico 12. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Concepções dos entrevistados sobre os papéis desempenhados”	67
Gráfico 13. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Principais constrangimentos identificados”	68
Gráfico 14. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Percepções sobre o desenvolvimento profissional dos professores induzido pela participação no projeto”	69
Gráfico 15. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Percepções sobre o desenvolvimento da organização”	70

Introdução

O desenvolvimento profissional dos professores, um conceito fundamental neste trabalho de investigação, tem merecido especial atenção por parte da comunidade científica nas últimas décadas, assistindo-se a uma proliferação de estudos e a uma diversificação de perspetivas sobre este assunto. Mudanças sociais, com repercussões nos contextos educativos, têm contribuído para a procura de uma nova identidade profissional. Por sua vez, novas conceções e práticas de aperfeiçoamento profissional emergiram pondo em questão as perspetivas e as práticas dominantes, os modelos de formação, os fatores e os contextos desse mesmo desenvolvimento. A investigação a que se refere o presente trabalho realiza-se em torno da participação de um grupo de professores de uma escola pública de 3º ciclo e ensino secundário, num projeto de investigação ação de âmbito europeu. Mais especificamente, pretendemos investigar uma parceria educativa entre universidades e escolas, que se desenvolve com recurso ao trabalho colaborativo, numa tentativa de perceber o impacto desta experiência sobre o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Motivação para a realização do estudo

Um dos desafios com que, atualmente, a escola se depara é o de dar resposta à crescente diversidade dos seus alunos. Esta é uma questão que se tornou incontornável. Como nos diz Santos (2009, p.1) “cada vez mais os professores são confrontados com a diversidade de alunos que têm, diversidade não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de aprender, para já não falar das distintas culturas, valores e domínios da língua portuguesa, em presença”.

São vários os fenómenos que concorrem para a diversidade que se faz sentir nas escolas. Ao longo do tempo foram adotadas fórmulas distintas com o propósito de responder à questão, mas o problema permanece e uma pergunta se impõe: as soluções adotadas para lidar com a diversidade são adequadas aos contextos educativos? Nos nossos dias uma das principais causas de diversidade é a mobilidade internacional que faz com que as escolas integrem alunos que falam diferentes línguas e que mantêm costumes e tradições dos seus países de origem. A multiplicidade cultural e linguística é uma característica comum às escolas situadas nas regiões urbanas e suburbanas, no entanto, outros aspetos fazem com que as escolas sejam locais de diversidade: as diferenças de género, de classe social, os ritmos de aprendizagem, mas também os

motivos e os objetivos da população estudantil. Neste ponto uma nova pergunta se impõe: como podem os sistemas educativos anular as desvantagens dos alunos que subitamente integram um contexto cultural e linguístico diferente do seu com todas as implicações a nível da atitude e das expectativas face à escola que essa integração “forçada” comporta?

Perante a heterogeneidade, a aprendizagem e o ensino tradicionais mostram-se desadequados e a escola acaba por se encontrar, muitas vezes, desfasada da sociedade contemporânea.

Por seu turno é num quadro de desmotivação, provocado também por dificuldades de aprendizagem, por parte dos jovens, que resultam da interação de um conjunto de aspetos, entre os quais as exigências do currículo, construído em função do coletivo em detrimento do individual, que os professores se sentem instados a procurar novas formas de atuação. Para Ainscow (1999), os propósitos de uma escola inclusiva integram em si um trabalho colaborativo que reconhece a diversidade de todos e, em nome do princípio da inclusão, abre portas à participação responsável e responsabilizadora, tornando todos elementos ativos na comunidade. De acordo com a Declaração de Salamanca

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 2).

Em linhas gerais, são estas as motivações que nos levaram a conduzir uma investigação sobre uma parceria educativa de âmbito europeu, que utiliza o trabalho colaborativo como uma estratégia promotora do desenvolvimento profissional, para que, a partir da sua compreensão, possamos analisar a sua relação com:

- os processos de enriquecimento pessoal e profissional dos professores participantes;
- as mudanças a nível organizacional induzidas pela parceria entre as universidades e a escola.

Relevância e pertinência do estudo

O documento *Common european principles for teacher competences and qualifications*, publicado pela Comissão Europeia em 2004 recomendou a capacitação dos professores para responderem aos desafios da sociedade do conhecimento e apontou para a necessidade de o professor ser um profissional reflexivo, assumidamente comprometido com o progresso, tanto no domínio das aprendizagens, quanto na evolução dos sistemas educativos. Com este documento, a Comissão Europeia estabeleceu parâmetros para um perfil desejável de professor, ao mesmo tempo que reconheceu que o desenvolvimento profissional dos mesmos deveria tornar-se uma prioridade

Their profession, which is inspired by values of inclusiveness and the need to nurture the potential of all learners, has a strong influence on society and plays a vital role in advancing human potential and shaping future generations. Therefore, to achieve its ambitious objective, the European Union needs to view the role of teachers and their lifelong learning and career development as key priorities (Comissão, 2004 p. 2).

No mesmo documento (Comissão, 2004, p.3) é reconhecido o comprometimento dos professores com o seu processo de aperfeiçoamento profissional no qual se incluem as suas capacidades de inovar e de participar em parcerias educativas, contribuindo, dessa forma, para o progresso das instituições em que trabalham “Teachers recognise the importance of acquiring new knowledge, and have the ability to innovate and use evidence to inform their work. They are fully engaged in the process of lifelong learning and are able to evolve and adapt throughout their whole career.”

O termo colaboração pode assumir diversos significados. Culturas diversas e situações particulares podem interpretar colaboração de diferentes modos. Numa escola é muito comum verificar-se que, para uns, todo o trabalho conjunto de pessoas distintas é trabalho colaborativo; para outros, a colaboração só o é, na realidade, na medida em que, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam e pretendem atingir objetivos comuns, quando o grupo se encontra integrado numa liderança participativa, onde existe a confiança recíproca e onde todos se sentem agentes corresponsáveis pelas suas atitudes e pelas dos outros. Somente quando estes fatores se encontram presentes estão reunidas as condições para que um projeto de natureza colaborativa atinja os seus objetivos.

Entende-se colaboração como um procedimento que promove o envolvimento dos profissionais que têm objetivos comuns. Pretende-se potenciar as práticas e os saberes de cada um para enfrentar as dificuldades da atividade profissional. As práticas colaborativas reforçam as relações de trabalho, orientam-nas para o crescimento, fomentam consensos, tomada de decisões em conjunto, diálogo e desenvolvimento organizacional.

A prática do trabalho colaborativo enquanto fator promotor do desenvolvimento profissional não é nova, no entanto, o trabalho colaborativo entre professores enquanto fator de desenvolvimento profissional não reúne o consenso da comunidade científica. Fullan e Hargreaves (2001) ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem assumir nas escolas, avisam que a simples existência de colaboração não dever ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração.

No seu livro *The differentiated supervision*, Glatthorn (1984) defende que os seguintes fatores influenciam o sucesso de projetos de trabalho colaborativo: i.) a atitude da direção da escola, ii.) a posição dos sindicatos de professores, iii.) o clima de escola, iv.) a monitorização do projeto, v.) os recursos.

No que respeita à direção da escola uma defesa moderada, pouco impositiva, do projeto parece ser a atitude que gera melhores resultados. Uma defesa acérrima do programa poderá ser entendida como uma imposição, enquanto uma fraca adesão da direção condicionará o empenhamento dos professores. Acresce que, se o relacionamento entre a direção e os professores não for bom, o projeto será obstaculizado pela primeira e boicotado pelos segundos. A monitorização do projeto por parte de um investigador que desempenhe um papel ativo nas fases de implementação e monitorização apresenta-se como um requisito essencial. Por último, no que concerne aos recursos, a escassez de tempo surge como o principal fator limitador: é necessário tempo para aprender, para observar e para conferenciar com os colegas.

No seu livro Glatthorn (1984), identifica, igualmente, um conjunto de entraves que se colocam ao trabalho colaborativo: a extrema burocratização das escolas responsável pelo consumo de tempo e por um conjunto de interações forçadas entre colegas, que desgastam o professor; o caráter solitário da profissão pouco habituado a trabalho de equipa e promotor de ações individuais mais do que colegiais.

Fullan e Hargreaves (2001), citando Rosenholtz, afirmam que a existência de uma cultura colaborativa nas escolas está associada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo ao longo da carreira, assumindo-se que a melhoria do ensino é uma tarefa coletiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação concertadas entre docentes são condições essenciais ao desenvolvimento profissional. Acrescentam ainda que o trabalho conjunto implica e cria interdependências fortes, uma responsabilidade partilhada, um empenho coletivo e uma maior disponibilidade para rever de forma crítica o trabalho efetuado. Nas escolas cooperativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, numa atitude de apoio colegial. Neste contexto, não exigem um acordo global sobre os valores educativos, toleram os desacordos e, em certa medida, chegam a encorajá-los. São visivelmente locais de trabalho árduo, empenho e compromisso.

Contextualização do estudo

Sendo certo que não há escolas ideais, reconhece-se a necessidade de disponibilidade e de criatividade, junto de todos os agentes educativos, para levar a bom termo esta exigente missão. Sobretudo, é preciso entender que uma cultura para a inclusão não supõe apenas estar juntos, mas aprender juntos, o que deverá simultaneamente mobilizar alunos e professores, como também os pais, enquanto parceiros na educação dos seus filhos, e ainda a comunidade social, como rede de apoio e suporte das escolas.

Face a esta conjuntura, em 2011, realizou-se na escola onde centramos este estudo a Oficina de Formação “Ambientes de Colaboração na Escola: Aprender com a Diversidade (Cooperação e Aprendizagem)”, promovida pela Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI). No decurso da Ação de Formação nasceu a constatação de que na escola existe um conjunto de professores fortemente motivados para o aprofundamento da questão da diversidade e para a necessidade de dar voz aos alunos, enquanto estratégias preventivas do abandono e do insucesso escolar.

Ao longo do percurso formativo realizado, as discussões em torno da tolerância face às diferenças, decorrentes das novas exigências sociais, deram ênfase à importância de um professor predisposto à autoanálise, à apreciação crítica do seu desempenho e das consequências do mesmo nos seus educandos. Com efeito, a presença de alunos provenientes de várias nacionalidades, o risco de marginalização dos grupos mais

desfavorecidos, a transição dos jovens para a vida ativa, as situações de risco de abandono, constituem um complexo cenário que exige uma multiplicidade de respostas eficazes, somente possíveis se todos os envolvidos observarem, nas suas práticas, o preceito de uma escola inclusiva para todos.

Durante as sessões da oficina de formação, os formadores e os docentes apresentaram várias propostas que permitiram uma reflexão aturada sobre os papéis da escola, tendo posto em evidência que, a procura de melhores formas de adaptar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, o trabalho em articulação com outros profissionais ou entidades, a promoção da colaboração e da partilha de informações e de experiências entre professores, a produção criativa de materiais didáticos, a emergência de parcerias pedagógicas, o incentivo à experimentação e à inovação pedagógica, são tarefas fundamentais em que os professores podem e devem envolver-se de forma ativa e colaborante, em favor de uma aprendizagem com e para a diversidade.

A concretização deste percurso formativo reforçou, sem dúvida, o requisito do empenho de todos por uma educação que garanta a aplicação dos princípios de equidade e de qualidade no ensino, sustentados por uma convivência democrática que implique simultaneamente os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social envolvente.

O interesse e a motivação que professores e Direção da escola mostraram pela temática desta formação, conduziram à formalização de um convite por parte do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) para a participação no projeto “Responding to diversity by engaging with students voices: a strategy for teacher development”. Foi numa perspetiva de alterar as práticas, pela constatação de que as respostas tradicionais uniformizadas se encontram desajustadas das exigências da sociedade atual que, no final de 2011, a escola aceitou o desafio de participar no referido projeto. Posteriormente, por razões de ordem interna, o ACIDI manifestou-se indisponível para participar no projeto, pelo que a Universidade do Algarve assumiu a coordenação do mesmo em Portugal.

Foi neste contexto que a escola integrou o projeto “Responding to Diversity by Engaging with Students’ Voices: a Strategy for Teacher Development” - Comenius Multilateral Project, 2011-2014 (518637-LLP-1-2011-1-UK-COMENIUS-CMP), com

uma duração prevista de 36 meses - outubro 2011 a setembro 2014. O subprograma Comenius, ao abrigo do programa Lifelong Learning da Comissão Europeia, dirige-se aos níveis iniciais da formação académica, desde a educação pré-escolar ao ensino primário e secundário destinando-se a todos os membros da comunidade educativa: alunos, professores, associações de pais, Organizações Não Governamentais (ONGs), escolas de formação de professores, universidades e ainda outros profissionais ao serviço da educação. De entre os objetivos do subprograma destacamos: i. reforçar o número de parcerias entre escolas de diferentes Estados Membros; ii. reforçar a qualidade e a dimensão europeia da formação de professores; iii. aperfeiçoar questões pedagógicas e do foro da gestão escolar.

O projeto “Responding to Diversity by Engaging with Students’ Voices: a Strategy for Teacher Development” parte da constatação de que a diversidade é uma evidência nas escolas europeias. Por outro lado, parte do pressuposto de que o objetivo de uma escola inclusiva é a erradicação de atitudes discriminatórias relativas a etnias, classe social, religião, orientação sexual, género ou necessidades educativas especiais. Face a estes desafios são definidos os seguintes objetivos: i) melhorar a qualidade e aumentar o número de parcerias entre escolas de diferentes Estados Membros; ii) fomentar mudanças positivas nas abordagens pedagógicas e na gestão das escolas; iii) reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na coesão social, na cidadania ativa, no diálogo intercultural, na equidade de género e na realização profissional; iv. contribuir para uma crescente participação dos cidadãos em programas de formação; v. informar e consciencializar os alunos e a restante comunidade educativa sobre a diversidade das culturas e línguas europeias e sua importância; vi. ajudar os jovens a adquirir conhecimentos e competências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal numa perspetiva de futuro emprego e de cidadania ativa na Europa.

Este é um projeto colaborativo em todas as suas fases. O trabalho em equipa será encorajado a vários níveis: entre investigadores e professores, entre professores, entre professores e alunos, entre escolas, entre escolas e universidades. O projeto junta alunos, professores e investigadores de três países diferentes (Reino Unido, Portugal e Espanha), envolvendo quatro universidades e oito escolas, e coloca-os a trabalhar colaborativamente. O envolvimento das vozes dos alunos oferece um enorme potencial no que concerne a adoção de práticas mais inclusivas. Assim, prevê-se que ao ouvirem as vozes dos alunos, os professores reflitam sobre as práticas existentes e as

reestruturem, no decurso de um processo que exigirá alterações ao nível da sala de aula, mas também da liderança da escola. O projeto junta parceiros de diferentes comunidades educativas com alunos de origens diversas. Ao juntar estas comunidades num trabalho colaborativo com um objetivo comum encoraja o respeito por pessoas e culturas diferentes. Visa incentivar a participação de alunos em risco, incluindo os que têm necessidades especiais, os que são economicamente desfavorecidos e os que pertencem a grupos minoritários.

As escolas participantes (quatro inglesas, duas portuguesas e duas espanholas) servem comunidades com características distintas, incluindo escolas que se situam em áreas economicamente desfavorecidas. A participação ativa de alunos em risco de abandono contribuirá para alcançar este objetivo. Desta forma a diversidade enquanto valor será promovida e o conhecimento das línguas e culturas europeias será facilitado e encorajado. A participação ativa dos alunos é uma questão fulcral deste projeto. Ao expressarem os seus pontos de vista e ao colaborarem nos processos de tomada de decisão com os professores, e indiretamente com os investigadores, estes alunos estarão a desenvolver competências essenciais para o seu futuro enquanto cidadãos europeus ativos.

Especificamente, no que respeita ao desenvolvimento profissional dos professores, o projeto “Responding to Diversity by Engaging with Students’ Voices: a Strategy for Teacher Development” baseia-se nas seguintes asserções: i) evidências recolhidas nas escolas criam as condições necessárias para reavaliar e repensar as práticas pedagógicas “interrompendo” o discurso existente, e redirecionando o olhar; ii) tais abordagens provocam “conflitos” que, ao tornarem estranho o familiar, estimulam a reflexão, a criatividade e a ação; iii) o olhar dos alunos sobre o processo de ensino aprendizagem na escola é uma forma poderosa de gerar o conflito cognitivo; iv) diferentes pontos de vista são um catalisador para a mudança.

Após a identificação da questão – lidar com a diversidade nas escolas – o projeto definiu a utilização das seguintes estratégias: *Students’ voices* (as vozes dos alunos) e *Research Lesson Study* (aulas de pesquisa). Research Lesson Study (RSL) é uma reconhecida estratégia de desenvolvimento de professores, razão pela qual consideramos pertinente uma explicitação da mesma.

Desenvolvida no Japão, esta técnica designa o processo que envolve um grupo de professores, que ao identificar uma situação problemática do processo de ensino se dedica durante dois a três anos ao estudo dessa situação através da planificação, observação de aulas e discussão dos aspetos relevantes identificados durante as observações. As aulas são gravadas para facilitar o trabalho de análise. Os professores centram-se em aspetos chave que necessitam de intervenção e introduzem alterações na planificação da aula de pesquisa seguinte para que os resultados se aproximem dos esperados.

Posteriormente, este grupo de professores, mais vulgarmente três (Trio), constroem um produto (vídeo, manual ou outro), através do qual partilham a sua experiência com outros professores, quer os resultados sejam positivos ou negativos.

Nos Estados Unidos e em Inglaterra esta abordagem tem vindo a ganhar terreno, embora com algumas adaptações, a principal das quais é a introdução da figura *case pupils* (alunos alvo). Alunos alvo são alunos que correspondem a um determinado perfil dentro da turma, por exemplo, alunos em risco de abandono, alunos de etnias diferentes, e que são diretamente visados nas planificações, nas aulas e nas reuniões do grupo de professores que integra o processo RSL. Dito por outras palavras, trata-se de um processo concebido para orientar grupos de professores – trios - no desenvolvimento ou aplicação de novas práticas com o objetivo de resolver problemas, melhorar as aprendizagens ou conseguir melhores resultados. É um processo que enquadra o trabalho colaborativo dos professores centrando-o na aula, estabelecendo um conjunto de passos quanto à forma como a mesma deve ser observada e analisada. Este processo permite que os professores: i. em conjunto corram riscos que provavelmente não aceitariam correr de forma individual; ii. despertem para situações que de outra forma lhes passariam despercebidas; analisem questões em conjunto considerando perspetivas divergentes; iii. identifiquem, de forma clara, quais as estratégias que funcionam e quais as que falham; iv. desenvolvam novas práticas à luz das aprendizagens realizadas durante o processo; v. partilhem tais aprendizagens com os colegas. (Anexo I, Anexo 2 e Anexo 3).

Conscientes de que o projeto “ Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development” englobou inúmeras dimensões do processo de aprendizagem: alunos, professores, escolas, universidades, conceito de liderança, cidadania, diversidade, inclusão, entre outros, colocámos deliberadamente o

foco na parceria entre as universidades e a escola para, desse modo, aprofundar uma parte do todo, por nos parecer importante compreender como se desenvolvem as relações de trabalho entre os diversos atores, na tentativa de identificar os papéis que são desempenhados pelos mesmos, e quais os princípios que lhes subjazem. Por outro lado, procurámos captar as marcas deixadas pelo projeto, quer nos professores participantes, quer na escola.

Dado que o nosso objetivo é uma melhor compreensão das condições que fomentam o desenvolvimento profissional dos professores, e porque tal se nos afigura pertinente no âmbito do curso Mestrado em Educação – especialidade Supervisão e Orientação da Prática Profissional - tomámos a decisão de não incluir os alunos, de forma direta, neste trabalho de investigação, não obstante serem eles os principais destinatários do referido projeto.

Objetivos

Definimos como objeto de estudo da presente investigação a participação de uma escola do 3º ciclo e ensino secundário num projeto europeu de investigação ação na tentativa de compreender, em que medida, essa participação atuou como estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores.

As questões de investigação estão direcionadas para aspetos que são necessários observar de forma a poder inferir se houve, ou não, implicações nas práticas dos professores, durante e após a participação no projeto, e também para aspetos diretamente relacionados com a parceria entre as universidades e a escola. Assim, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- ✓ Quais as conceções dos coordenadores das universidades e da escola no que concerne o clima de trabalho que caracterizou a parceria?
- ✓ Que conceções têm os participantes sobre o impacto do trabalho colaborativo na sua prática profissional?
- ✓ Quais as conceções acerca do impacto deste projeto no desenvolvimento da organização?

Os objetivos que nos propomos alcançar são:

- a) Identificar as concepções dos coordenadores do projeto, nas universidades (no Reino Unido e em Portugal) e na escola alvo relativamente ao tipo de relação que caracterizou a parceria educativa.
- b) Identificar as concepções dos professores sobre o impacto da participação no projeto no seu desenvolvimento profissional.
- c) Identificar as concepções dos entrevistados relativas a mudanças na escola em consequência da parceria educativa.

Abordagem metodológica

A metodologia utilizada orientou-se segundo as recomendações do paradigma interpretativo, com a finalidade de compreender os fenómenos no contexto real da sua ocorrência, tendo-se adotado uma metodologia de natureza qualitativa.

No contexto de uma abordagem de estudo de caso, para além da revisão da literatura e da análise documental, recorreu-se à entrevista semiestruturada e de grupo focal como instrumentos de recolha de dados e à análise de conteúdo temática ou categorial como técnica de tratamento da informação.

Estrutura e organização do estudo

O trabalho está estruturado em cinco capítulos: introdução; capítulo intitulado “O trabalho colaborativo”; metodologia de investigação; recolha e análise dos dados; considerações finais.

Na introdução efetua-se a apresentação do tema em investigação, bem como a justificação da sua escolha, problematiza-se o trabalho colaborativo em contexto escolar e os efeitos que produz nas práticas dos professores, identificam-se as questões e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo procede-se ao enquadramento teórico da tese, com base numa revisão orientada da literatura consultada. Discutem-se os conceitos de desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e parcerias em educação. Fruto de uma leitura da literatura sobre o desenvolvimento profissional dos professores analisam-se as principais perspetivas sobre o assunto e os fatores potenciadores do mesmo. Apresentam-se as características essenciais do trabalho colaborativo, identificam-se algumas modalidades que pode assumir e elencam-se os seus principais resultados, de acordo com os diferentes autores estudados.

Ainda neste capítulo, caracterizam-se parcerias em educação e salienta-se o vasto consenso de que têm sido alvo enquanto fator promotor do enriquecimento profissional dos docentes e das organizações que integram.

O terceiro capítulo aborda as questões metodológicas. Neste capítulo identificam-se as opções metodológicas que sustentam a nossa investigação e caracterizam-se a escola e os participantes do estudo. Efectua-se também a apresentação dos diferentes instrumentos de recolha de informação mobilizados para o trabalho e inventariam-se os procedimentos implementados.

Nas considerações finais apresentam-se os resultados mais relevantes da pesquisa, com base numa síntese dos principais resultados, e na análise da informação recolhida com o quadro referencial em que se sustentou o processo de investigação. Complementarmente, identificam-se algumas linhas de investigação a explorar em termos futuros.

A estrutura do trabalho inclui ainda a bibliografia e um conjunto de anexos.

Capítulo II

Desenvolvimento profissional dos professores

2. 1. Perspetivas acerca do desenvolvimento profissional

De seguida efetuamos uma exposição sucinta de algumas perspetivas sobre o tema do desenvolvimento profissional dos professores presentes em estudos publicados.

Huberman (1989), no trabalho intitulado *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, realizou um dos estudos mais citados sobre o desenvolvimento profissional dos professores, no qual procurou identificar fases comuns nos percursos da maioria dos docentes, com o intuito de explicar o ciclo de vida profissional, na sua relação indissociável com o percurso de vida pessoal.

Partindo da análise dos resultados obtidos, através de questionários e de entrevistas aplicados a uma amostra de 160 professores, Huberman (1989) constatou a existência de constantes na carreira dos professores marcadas pela afinidade de características relativas a etapas do desenvolvimento profissional. O autor distinguiu cinco fases na carreira docente.

A fase de exploração, a primeira, corresponde ao período inicial, aos dois ou três primeiros anos de serviço. É nesta fase que o professor se depara com as novas exigências profissionais e avalia o seu próprio desempenho, daí resultando duas possibilidades de atuação: a procura da sobrevivência, quando o contato com a vida escolar se revela difícil; e a descoberta, se as novas experiências propiciarem o sucesso, a motivação e, daí resultante, a construção de uma identidade profissional. De acordo com Huberman, as vivências de descoberta e de sobrevivência coexistem, sendo que a primeira permite ao professor suportar a segunda. Nesta fase, poderão ainda encontrar-se outras posturas, como a indiferença, se o professor optou pela profissão com pouca convicção; a serenidade, se o docente já possui uma vasta experiência anterior; a frustração, se é confrontado com tarefas desadequadas à sua formação inicial.

Na fase seguinte, a fase da estabilização, entre os quatro e os seis anos de prática profissional, ocorre o compromisso com a profissão docente, o crescimento da identidade profissional. Caracteriza-se normalmente por um sentimento crescente de competência, pelo desenvolvimento de um estilo pessoal de atuação na sala de aula e por uma forte afirmação individual. Para Huberman certos professores não chegam a

atingir a estabilização, já que nunca chegam a identificar-se inequivocamente com a profissão.

Numa terceira fase, entre os sete e os vinte e cinco anos de serviço, os percursos individuais podem diferenciar-se. Por um lado, existe a possibilidade da diversificação, em que o professor mostra grande entusiasmo, inovando, integrando equipas pedagógicas, procurando conquistar reconhecimento e prestígio entre os pares. Por outro lado, em contraste com esta vivência o autor identifica o questionamento, que pode ir de um sentimento de rotina desgastante a uma angústia existencial. Neste período o professor procede a um balanço da sua vida profissional e pode colocar a hipótese de optar por outra carreira.

Já na quarta fase, entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de carreira existem igualmente duas possibilidades de posicionamento. Para alguns a serenidade e o distanciamento emocional, que se manifestam num certo desinvestimento nas tarefas escolares e num sentimento de autoaceitação. Para outros, o mesmo período caracteriza-se pelo conservadorismo e as lamentações, consequência de uma visão pessimista, que os conduz a uma forte descrença nos alunos, nos colegas e nas políticas educativas.

Entre os trinta e cinco e os quarenta anos de serviço surge a quinta fase que corresponde a um retrocesso na vida profissional, e que se caracteriza por um progressivo descomprometimento face à carreira. Este descomprometimento pode ser mais sereno ou mais amargo dependendo da avaliação que o professor faz da sua carreira.

Para o autor as diferentes motivações, realizações e frustrações estão relacionados com as fases da vida profissional e pessoal dos docentes. As experiências individuais, a idade e o tempo de serviço, podem servir como reforço ou como inibidores do desenvolvimento profissional dos professores. Esta é uma perspectiva diacrónica do desenvolvimento profissional na qual a dimensão afetiva, os valores e as atitudes individuais determinam o percurso profissional dos professores.

O conceito do desenvolvimento profissional docente não deve, no entanto, restringir-se à análise das vivências do professor ao longo da vida. É necessário diversificar os ângulos de análise para que se possa obter uma ideia de desenvolvimento profissional docente na sua globalidade.

Hargreaves e Fullan (1992) apontam três dimensões distintas do desenvolvimento dos professores: os conhecimentos e as competências; a compreensão

de si mesmo; a mudança ecológica. A primeira dimensão foca-se na atualização de conhecimentos e na aquisição de competências de ensino. Centra-se na formação contínua do professor assente em ações de formação explícitas e formais. Trata-se de uma dimensão de natureza tecnicista que contém benefícios para a sala de aula, mas tem alguns inconvenientes, já que pressupõe a existência de uma base estável de conhecimentos, de cariz quase universal, mas indiferente à singularidade dos contextos educativos. Por outro lado, trata-se de uma imposição, um modelo estabelecido, que por conseguinte, assume um carácter rotineiro e pouco aliciante.

No que respeita à segunda área, Hargreaves e Fullan (1992) destacam três dimensões pessoais sujeitas a mudança – a maturidade psicológica, o ciclo de vida e a carreira profissional reconhecendo que o desenvolvimento profissional do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, em que os pensamentos, as crenças e as atitudes desempenham um papel fulcral. Trata-se de uma visão holística, que olha para o professor numa perspetiva global. Por fim, a terceira área abarca dois planos do desenvolvimento profissional: o contexto de trabalho, onde se incluem as lideranças, o modelo organizacional, os recursos, e o contexto em que ocorre o processo de ensino, caracterizado pela existência de culturas profissionais. Neste particular, destacamos as culturas colaborativas, cuja presença pode ser decisiva para a mudança ecológica. Outros autores desenvolveram estudos igualmente relevantes para a compreensão desta temática. Day considera que o desenvolvimento profissional:

envolve todas as experiências espontâneas e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola, e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes da mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (2001, p.21).

O autor defende que o desenvolvimento profissional é contínuo estando ligado a etapas específicas que os docentes atravessam, tanto a nível profissional, quanto a nível pessoal. A gestão desse processo cabe ao professor e à escola, devendo responder aos objetivos de ambos, o que implicará a articulação do desenvolvimento do professor com o projeto da organização que integra.

Na sua defesa da “paixão pelo ensino”, Day (2004) aponta como fatores potenciadores do desenvolvimento profissional dos docentes: o investimento das instituições; a análise dos contextos e das necessidades pessoais e institucionais, que poderão não ser coincidentes; e a consideração dos “corações dos professores”, ou seja, das suas paixões e entusiasmos, da sua identidade e do seu compromisso.

Day (2004, p. 186) estabelece cinco lições fundamentais para os responsáveis pelo desenvolvimento dos professores. Em primeiro lugar, qualquer plano deve considerar os diferentes “eus” do professor – o pessoal, o profissional, o prático na sala de aula e o de membro da comunidade escolar. Em segundo lugar, o feedback e o suporte. Em terceiro lugar, o reforço do empenhamento e da motivação do professor para a formação. Em quarto lugar, o apoio às relações interpares. Por último, devem fixar-se objetivos a longo prazo, assim como a curto prazo, tendo em conta as necessidades diagnosticadas. O autor sublinha ainda as vantagens de um programa de desenvolvimento profissional a longo prazo, que tenha em conta os diferentes eus do professor.

Em Portugal, segundo Nóvoa (1991, p. 64), na década de 80 a *racionalização do ensino*, ou seja, a diminuição das margens de erro entre os objetivos e os resultados, não tinha sido feita “com base na valorização da profissão docente, das qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a grupos multifacetados de *especialistas pedagógicos* (da planificação, do desenvolvimento curricular, da avaliação, etc.) a quem foi cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários ao incremento da eficácia do ensino.” Para o autor, à produção de textos científicos, não correspondeu necessariamente um enriquecimento das práticas já que a maior parte destes trabalhos teve origem em instituições de formação de professores e em estudos feitos por especialistas de organizações internacionais. Os professores não foram chamados a participar desses estudos, tendo sido colocados na posição de técnicos cuja função era a aplicação de programas concebidos fora das escolas.

Nas décadas de 80 e 90 as reformas educativas e as preocupações dos decisores políticos centraram-se na estrutura dos sistemas escolares, no seu funcionamento, administração e gestão. É somente no início do século XXI, que os professores reaparecem “como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da

diversidade e de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (Nóvoa, 2007, p.2). Perante o cenário da diversidade, que coloca em causa a uniformização do ensino, e desperta as consciências para a necessidade de uma multiplicidade de respostas, o desenvolvimento profissional dos professores volta ser o alvo das atenções. Face à proliferação de discursos sobre a importância da formação dos professores, a necessidade de aquisição de novas competências para o século XXI, a relevância das culturas colaborativas, entre outros, Nóvoa (2007, p.5) deixa um alerta: “não conseguiremos evitar a «pobreza das práticas» se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela «indústria do ensino»”.

Mais recentemente Oliveira-Formosinho (2009) define desenvolvimento profissional como uma realidade focada nos processos (levantamento de necessidades, participação dos professores no plano de ações de formação) no conhecimento (conteúdos e competências), nos contextos de trabalho (formação centrada na escola), nas práticas profissionais (formação orientada para as práticas) e no impacto, tanto na aprendizagem dos alunos quanto no enriquecimento profissional. Em consonância com as propostas de Nóvoa a investigadora defende que a formação contínua em Portugal não deve restringir-se a ações de curta duração, descontextualizadas, dirigidas ao professor individualmente e, por oposição, elenca cinco princípios de desenvolvimento profissional, que devem caracterizar a formação contínua no sistema educativo português. Em concreto, a formação contínua deve apresentar perspetivas inovadoras; incentivar as atividades de (auto)formação e de formação interpares ; fundamentar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de processos de investigação-ação e de investigação-formação; incentivar a participação dos professores na planificação, execução e avaliação dos programas de formação; maximizar as experiências inovadoras e as comunidades de trabalho já existentes. Para a autora o desenvolvimento profissional constitui um processo de aprendizagem e de crescimento, integrador de momentos formais e não formais que procura o aperfeiçoamento das práticas em benefício das mudanças educativas.

Os estudos acima citados permitem concluir que o desenvolvimento profissional dos professores não produz resultados se for determinada por intervenção externa. O processo de desenvolvimento profissional só será produtor se contar com o

comprometimento do profissional e se traduzir num desejo permanente de aprendizagem, que envolva momentos de participação, de reflexão e de inovação, que mobilizem as várias dimensões da pessoa do professor.

2.2 Fatores potenciadores do desenvolvimento profissional

2.2.1 Da reflexão à investigação

A reflexão e a investigação são dois conceitos com uma forte presença na literatura sobre formação de professores Menezes & Ponte (2006, p.2). A reflexão pode entender-se como uma capacidade do pensamento de natureza retrospectiva sobre a nossa experiência. O indivíduo “observa” uma determinada situação que vivenciou com o intuito de a examinar, compreender e reajustar. Se no momento em que vivenciou a ação o indivíduo agiu por impulso, no momento da reflexão encontrará oportunidade para analisar e decidir em conformidade com os princípios ou as práticas que defende. No que aos professores respeita Korthagen (2009) afirma que deve fomentar-se a reflexão sistemática sobre os aspetos mais pessoais do seu ensino, propondo o “onion model”, assim chamado por abarcar seis níveis de reflexão inter-relacionados: o ambiente (público discente), o comportamento (pedagógico), as competências (profissionais), as crenças (pessoais), a identidade (profissional ou pessoal), a missão (ideais e propósitos morais do ensino). Para Korthagen (2009), uma das potencialidades deste modelo é a de que, ao tomarem consciência das suas qualidades intrínsecas, os professores serão mais capazes de as mobilizar de forma sistemática. Outra vantagem será a de colocar o desenvolvimento profissional no professor, fornecendo-lhe mecanismos de autoformação, de reflexão e de colaboração entre pares.

Para o autor “se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento” ou, dito de outra maneira mobilizar a sua vontade de aprender. Korthagen (2009:145).

Ponte (2003) chama a atenção para a distância que separa uma reflexão informal de uma investigação mais ou menos complexa. Para este autor a atitude reflexiva, embora necessária à investigação, não é suficiente. Para mostrar a diferença entre estas duas atividades Ponte adota a perspetiva de Beillerot (2001) que identifica três critérios fundamentais para que uma investigação possa ser encarada como tal: (i) gerar de novos conhecimentos; (ii) basear-se numa metodologia rigorosa; e (iii) ter um carácter público. Em suma, reflexão e investigação são atividades conceptualmente diferentes, não obstante a relação entre elas.

Neste momento, lembramos a tese do “profissional reflexivo” sustentada por Schön (1983). Tendo como objeto de estudo situações educativas invulgares que, pela sua singularidade, não se resolvem com base no repertório técnico do profissional, Schön distingue entre os conceitos “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. O primeiro caso “reflexão na ação” é motivado pela atividade prática e pressupõe uma análise necessariamente breve da situação quando esta necessita de ser reajustada. A prática quotidiana baseia-se numa sequência de atos rotineiros que o professor realiza de forma quase automática, e que resultam da mobilização inconsciente de um conjunto de competências. O professor pensa enquanto age. A prática da “reflexão sobre a ação”, por seu turno, exige o domínio de um conhecimento profissional que se manifesta no momento em que o professor reflete sobre uma situação que identificou como potencialmente complexa, e que a seu ver, exige especial atenção. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é o processo que pelo qual o professor desenvolve o seu conhecimento profissional, ao reformular e regular as práticas de acordo com novas circunstâncias com que se depara.

Na perspetiva de Zeichner (2008), o movimento internacional de consenso, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores, sob o lema do professor reflexivo, após a publicação do livro de Donald Schön, acabou por esvaziar o conceito, e justificar as mais variadas formas de atuação. Segundo o autor, grande parte dos discursos à volta do lema da reflexão, persistiam na ideia de que esse era um ato que competia às universidades, enquanto às escolas cabia a aplicação das práticas. Por oposição ao discurso do professor reflexivo, introduzido por Schon e tantas vezes repetido pelos especialistas, a atividade docente continuava a ser olhada como a mera aplicação de técnicas. Zeichner, citando Cochran-Smith and Lytle (1993), relembra que:

At a surface level, the reflective practice movement involves recognition that teachers should play active roles in formulating the purposes and ends of their work along with others, and should assume leadership roles in school reform. Reflection also signifies that the development of new knowledge about teaching is not exclusively the role of college and university faculty, recognition that teachers have theories too that can contribute to the development of a common knowledge base about good teaching practices (2008, p. 5).

Para Zeichner, quatro obstáculos se colocam ao desenvolvimento dos professores enquanto profissionais reflexivos: i) o apoio restrito à aplicação de técnicas na sala de aula; ii) a reflexão canalizada para questões técnicas e, consequentemente,

desligada dos pressupostos e objetivos das mesmas; iii) o incentivo às práticas reflexivas individuais, acentuando o caráter solitário da profissão; iv.) a desvalorização do contexto na reflexão sobre as práticas.

Tal como Nóvoa (1991), Zeichner (2008) considera que a escola deverá pautar-se por um projeto coletivo mobilizador dos docentes, progressivamente impulsionadora de dinâmicas reflexivas por parte dos professores. Esta mudança de paradigma visa conferir um novo protagonismo aos professores que passam a ser, desejavelmente, “profissionais críticos e reflexivos”, empenhados no seu próprio processo de formação em consonância com o projeto educativo da instituição.

É com base numa mudança de paradigma que o envolvimento dos professores em projetos de investigação ação se revela pertinente e necessário.

Ainscow (2000, p.79), defende que "A investigação-ação conduz a aperfeiçoamentos na qualidade da educação porque os próprios grupos-alvo assumem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação."

Pela atitude de abertura ao conhecimento que a envolve, a investigação ação proporciona melhores condições para mudanças efetivas, estimulando uma compreensão mais profunda do problema. Com a investigação ação pretende-se contribuir para ajudar a mudar uma situação concreta, ou melhor dito, a compreender e a modificar.

Coutinho (2009, p.368), lembra que a investigação ação se enquadra na perspetiva sócio-crítica, pelo que a dinâmica ação-reflexão “é, na maior parte das vezes, levada a cabo por equipas de professores que constituem «comunidades críticas», encarnando, assim, o princípio da pluralidade, característico deste paradigma, e que preferem o trabalho sustentado na discussão em detrimento da natureza solitária de outros tipos de investigação”.

No mesmo sentido, Moreira (2001) assinala as vantagens do uso da investigação ação como estratégia de formação de professores porque promove atitudes de investigação em relação às práticas educativas, induz a reflexão e facilita a introdução de mudanças.

Estrela (2010), reportando-se à globalização que transformou a sociedade contemporânea numa civilização do conhecimento a funcionar em rede, advoga o rompimento radical do profissionalismo docente com a cultura de isolamento e a sua abertura a um espírito de educação cosmopolita e transnacional, promovendo um maior investimento em valores como a tolerância, o respeito pela diversidade, a solidariedade e a cooperação.

De acordo com a autora, esta educação para a cidadania decorre de “uma ética relacional”, possível pelo contributo responsável dos professores, para o funcionamento da escola como um todo, baseada num ensino e numa aprendizagem colaborativos, no compromisso tanto com os colegas como com a restante comunidade educativa, que favoreça igualmente uma maior consciência crítica social.

2.2.2 Do trabalho colaborativo às parcerias educativas

Colaborar é uma palavra que, no seu sentido etimológico significa “trabalhar de comum acordo”. Quando associado aos processos de cooperação e de aprendizagem tal significado afigura-se, porém, limitado e limitador. Com efeito, cooperar admite tanto a igualdade como a diferença, supõe a obra realizada quer por vontades concordantes, quer pela existência de vozes dissonantes. A premissa da cooperação será uma realidade somente se laborarem lado a lado pessoas informadas e entusiasmadas, predispostas a refletirem, a ouvirem e a intervirem com diversas perspetivas, com experiências e vivências plurais, gerando um clima que potencie conflitos cognitivos construtivos.

Boavida e Ponte (2002, p. 4) estabelecem a distinção entre cooperação e colaboração a partir da análise dos termos *operare* (operar) e *elaborare* (trabalhar), salientando que enquanto operar “é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida”, por seu turno trabalhar é “desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se”.

De acordo com os autores as vantagens do trabalho colaborativo num projeto de investigação ação são essencialmente as seguintes: a determinação de cada indivíduo para a ação é reforçada pelo coletivo; experiências e competências distintas conduzem a uma otimização dos recursos; os momentos de interação e reflexão em conjunto criam sinergias que facilitam a tomada de decisões e a superação das dificuldades.

O trabalho colaborativo apresenta normalmente dificuldades. Boavida e Ponte (2002) referem quatro tipos bastante comuns: i) saber gerir a diferença, ii) lidar com a imprevisibilidade, iii) saber avaliar os potenciais custos e benefícios, iv) e estar atento em relação à autossatisfação confortável e ao conformismo. Procuraremos analisar cada uma dessas dificuldades.

Os participantes nem sempre partilham uma mesma linguagem e um sistema de valores, o que pode trazer sérias dificuldades ao desenvolvimento do trabalho numa lógica de colaboração. É imperativo que se consiga lidar com a diferença, adotando atitudes de diálogo e de conciliação. Acresce que, o trabalho colaborativo é frequentemente caracterizado pela imprevisibilidade, já que prever tudo o que pode acontecer é praticamente impossível, o que faz com que surjam muitas vezes situações ou problemas que afetam o trabalho do grupo. Saber lidar com esta imprevisibilidade é uma condição importante para a realização do trabalho. Por outro lado, trabalhar em grupo envolve custos inerentes à realização das tarefas acordadas: tempo para leitura, recolha de informação, escrita, reflexão e planeamento e realização de reuniões. É preciso persistência para lidar com situações de incompreensão por parte de alguns membros ou de pessoas exteriores, e é preciso disponibilidade para o diálogo e para a relação, mesmo quando outras obrigações se apresentam. Além disso, alguns dos participantes podem ter uma fatura mais pesada nos custos, enquanto outros retiram a parte substancial dos benefícios. Numa palavra, é preciso saber avaliar os potenciais custos e benefícios de cada um dos membros de um grupo colaborativo, procurar ajustá-los de modo equilibrado e prestar muita atenção ao que se pede e ao que se dá a cada participante. Por último, o trabalho de um grupo colaborativo pode adulterar-se resultando em autossatisfação confortável e conformismo. Quando os participantes consideram que está tudo bem, que nada de verdadeiramente relevante há a melhorar estão criadas as condições para uma atitude auto complacente. Tal pode conduzir à anulação da individualidade e da criatividade pessoais e tornar o grupo uma força conservadora.

Os problemas e dificuldades na vida de um grupo são algo natural e inevitável. Não é possível evitar que eles surjam. No entanto, existem formas de os enfrentar que são mais adequadas do que outras. A capacidade de identificar os problemas atempadamente e de lidar com eles de forma apropriada constitui um elemento essencial no desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Hargreaves (1998, p.155) distingue entre colaboração genuína e colegialidade artificial, argumentando que a primeira é voluntária, alargada no tempo e no espaço e pautada por um certo grau de imprevisibilidade, enquanto a segunda é normalmente obrigatória, decidida administrativamente e regulada no tempo, no espaço e na forma “resulta numa proliferação de reuniões e de tarefas adicionais que intensifica ainda mais o trabalho dos professores e os sujeita a um maior controlo administrativo, em vez de os libertar”. Tal como a colegialidade artificial também a balcanização impede a colaboração genuína. Esta caracteriza-se pela identificação do indivíduo com o departamento em que está inserido. Trata-se uma estrutura organizada de acordo com a “departamentalização disciplinar” e que menospreza posturas mais inovadoras, impedindo o desenvolvimento da organização e a mudança educativa.

Para o autor, esta situação deve-se tanto ao domínio histórico das disciplinas quanto à condição de traço definidor de identidade que as mesmas comportam. A questão é bastante complexa já que as diferenças entre grupos exigiriam uma redefinição que desse lugar a estruturas agregadoras de identidade e de experiências e que, ao mesmo tempo, fossem capazes de fomentar consensos e de esbater desequilíbrios de poder. Segundo Hargreaves (1998), esta situação só será alterada se estiverem reunidas as seguintes condições: uma liderança excecional, professores motivados para a mudança das práticas e o reforço da autonomia escolar por forma a permitir que a escola implemente projetos com caráter experimental.

Para Hargreaves (1998), a colaboração tem sido apresentada como a solução para quase todos os problemas que a educação e os seus agentes têm que enfrentar, o que faz com que qualquer proposta de mudança assente num modelo de colaboração corra o risco de ser olhada de uma forma demasiado simplista. Para o autor, este consenso é explicável pelo conjunto de qualidades reconhecidas à colaboração enquanto elemento organizador, e que passamos a enumerar: i. apoio moral - o princípio que faz com que a determinação individual saia reforçada pela integração num grupo, ao mesmo tempo que enfraquece o medo do fracasso; ii. eficiência acrescida – princípio que resulta da coordenação das atividades, e, conseqüentemente, numa melhor gestão de tarefas; iii. eficácia melhorada – princípio cujos efeitos se fazem sentir ao nível das aprendizagens dos alunos, graças a uma atitude inovadora dos professores que é encorajada pelo sentimento de risco coletivo, só conseguido através da colaboração; iv. sobrecarga de trabalho reduzida – esta redução acontece graças ao apoio mútuo e

partilha de tarefas entre os participantes; v. perspectivas temporais sincronizadas - estas surgem como consequência natural do envolvimento das direções e dos professores em atividades colaborativas relativamente às quais partilham expectativas; vi. certeza situada - um sentimento de confiança profissional de uma comunidade de professores que faz com que, por um lado, se reduzam os níveis de incerteza face às mudanças que se pretendem e, por outro lado, se questionem certezas científicas; vii. poder de afirmação político - traduz-se numa força coletiva que os participantes de um projeto colaborativo adquirem e que lhes permite fazer face às constantes exigências do sistema, tornando-os mais resistentes à intensificação; viii. capacidade de reflexão acrescida - a colaboração vista como uma prática que favorece a reflexão sobre a própria prática e conduz à reformulação das mesmas; ix. capacidade de resposta organizacional - o efeito catalisador da colaboração que, ao colocar em evidência as capacidades dos profissionais, permite, mais facilmente, encontrar respostas coletivas adequadas; x. oportunidades de aprendizagem - na medida em que a colaboração encerra em si mesma situações de partilha e de diálogo os professores participam naturalmente em momentos de aprendizagem; xi. aperfeiçoamento contínuo - a colaboração é vista como um fator encorajador da mudança, promotor de reflexão e facilitador de soluções.

Para Hargreaves (1998:279) “pelo modo como promove a reflexão, a aprendizagem profissional e a associação entre as diferentes destrezas, a colaboração é um princípio crucial da aprendizagem organizacional”, no entanto, o autor alerta para o caráter negativo que certos tipos de colaboração podem assumir. É feita referência a quatro tipos bastante frequentes: a) colaboração confortável e complacente; b) colaboração conformista; c) colaboração artificial d) e colaboração cooptativa. De seguida analisaremos cada um desses perigos.

A colaboração pode restringir-se a trocas de recursos e a momentos de reflexão pontuais que reforçam as práticas dominantes. Nestes casos trata-se de uma colaboração do tipo confortável e complacente pois não acontece ao nível da sala de aula e não origina o questionamento. Os participantes em atividades de colaboração podem facilmente aceitar a visão dominante consentindo que a sua individualidade seja alienada pelo *status quo*. Nestes casos estamos perante uma colaboração do tipo conformista. Já a visão do tipo artificial ocorre quando é decidida administrativamente e regulada no tempo, no espaço e na forma, podendo até ser encarada pelos professores

como mais uma tarefa imposta. Por fim, a colaboração cooptativa busca o empenhamento dos professores com o objetivo de conseguir o seu apoio para reformas cujos propósitos são meramente políticos ou ideológico, e para as quais não foram ouvidos.

As aprendizagens que se vão construindo através da partilha de saberes, proporcionadas pela vivência em ambientes colaborativos, ampliam, sem dúvida, as competências dos professores. Os professores, enquanto agentes sociais necessitam de laborar em equipa.

Modernizar e dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos implica, antes de mais, renovar e pensar a organização e as condições dadas aos contextos de ensino. A emergência gradual de espaços de comunicação, de partilha e de reflexão entre docentes, tal como a renovação das relações profissionais na escola, têm de tornar-se realidade.

Fullan e Hargreaves (2001) identificaram também algumas razões explicativas das tentativas de reforma educativa mal sucedidas: os problemas são complexos e não se resolvem com soluções simples; os prazos são irrealistas, pois pretendem-se resultados rápidos; a tentação para adotar tendências sob a forma de receitas é grande; a relação entre as abordagens estruturais e as questões implícitas relativas ao ensino e ao desenvolvimento dos professores não é considerada; a implementação das novas ações não é acompanhada por sistemas de apoio; a motivação dos professores para as estratégias de mudança não é devidamente trabalhada. Segundo Fullan e Hargreaves, as iniciativas de reestruturação que não envolvam o professor, ou não consigam a adesão deste, acabarão facilmente por transformar-se numa mudança para pior, ou por não constituir qualquer transformação. Como forma de antecipar os riscos do fracasso, a liderança terá de escutar o professor e de o incluir no processo através de uma dinâmica colaborativa. Para estes autores trata-se de efetuar uma escolha de fundo entre:

reestruturação enquanto controlo burocrático, na qual os professores são controlados e regulados para implementarem directivas estabelecidas por outros; e a reestruturação enquanto fortalecimento profissional, na qual os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades estruturadas que lhes permitem introduzir melhorias que estejam de acordo com os seus entendimentos, em parceria com os directores de escola, os pais e os alunos (2001, p. 280).

Dentro das escolas os professores desenvolvem relações interpessoais que condicionam as suas escolhas de projetos e de equipas pedagógicas. Para Nóvoa (1991)

ao mesmo tempo que os professores se apropriam dos seus processos de formação procedem à reconstrução permanente da sua identidade pessoal. Para o autor trata-se de uma formação contínua alicerçada na pessoa do professor que visa a troca de experiências e a partilha de saberes, onde cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O espaço pertinente da formação contínua é cada vez mais o professor inserido numa comunidade profissional e numa organização.

Ao introduzir o conceito “comunidades de prática” Wenger (1998) refere-se a grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por aquilo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem de uma forma regular. A prática de uma comunidade é dinâmica e envolve aprendizagem da parte de todos os seus elementos. Os pressupostos teóricos estabelecidos por Wenger (1998) foram rapidamente apropriados por parte das organizações já que se focavam nas pessoas e na estrutura social em que elas se inseriam e onde aprendiam umas com as outras. Para o autor um conjunto de características explica este fenómeno de propagação: i. nas comunidades de prática estão criadas as condições para que os profissionais se apropriem da sua formação, através do reconhecimento de que com uma liderança eficaz eles estão na melhor posição para a gestão dessa formação; ii. as comunidades de prática criam uma relação direta entre a aprendizagem e a ação porque os profissionais se movem nos dois campos; iii. os profissionais podem, coletivamente, potenciar contextos e partilhar situações de aprendizagem; iv. as comunidades de prática estabelecem ligações entre pessoas sem constrangimentos geográficos ou estruturas rígidas, pois as novas tecnologias superam esses limites. O autor define três características essenciais que uma comunidade de prática deve apresentar: *a área* em que se desenvolve - os membros da comunidade devem ter em comum o interesse e o saber num determinado domínio que funciona como elemento agregador; *o sentido de comunidade* - os membros devem envolver-se em atividades conjuntas de discussão, apoio e partilha, e consequentemente construir relações entre si; *a prática* - em conjunto os membros da comunidade procuram soluções, desenvolvem recursos e implementam experiências. Trata-se de interagir, muito mais do que de partilhar um interesse. É um processo dinâmico que só é virtuoso, se promover a aprendizagem de todos os membros que o integram.

Hutchings e Huber (2005) reforçam a importância da criação de comunidades de prática na área da educação projetando-as como um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, onde se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se criam perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (Nóvoa, p. 2007). O modelo defendido visa desviar o foco do estudo da aprendizagem para o ensino, ao mesmo tempo que investe o professor de uma nova condição: a de um investigador que estuda a sua própria prática, de uma forma dinâmica, no contexto em que ela se desenvolve e em diálogo com os seus pares. Pressupõe a criação de redes de trabalho e de grupos de discussão com objetivos comuns: o questionamento, a ajuda, a partilha.

As autoras expressam a convicção de que, se os membros de uma comunidade de prática partilham experiências e conhecimentos de forma criativa e inovadora, tal conduz ao reconhecimento dos pares.

Sublinhada a importância da prática colaborativa entre professores importa agora realçar as vantagens de projectos colaborativos entre escolas e universidades, entre professores e investigadores. Trata-se, como diz Nóvoa (1997), de se investigar com os professores, em vez de se investigar sobre os professores, ou, dito de outra forma, importa abandonar de uma vez por todas a prática de encarar a inovação em educação como uma transferência de teorias da universidade para a escola.

Nóvoa (2007, pp. 5-6) afirma que “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” sublinhando a importância de os professores desempenharem um lugar relevante na sua formação e na dos seus pares. Para o autor “Não haverá nenhuma mudança significativa se a «comunidade dos formadores de professores» e a «comunidade dos professores» não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”.

Hargreaves chama a atenção para a importância que as parcerias têm vindo a adquirir nos projetos educativos:

Networks of schools and of teachers constitute the infrastructure for innovation and for the transfer of created knowledge and new practices. Networks are as old as the human race: families, clans and tribes are universal networks. They have recently grown rapidly in education, and networking – such as talking to friends and exchanging ideas at meetings – has become popular. Yet there is no agreed vocabulary within the profession by which we talk about, analyse and improve what we do about and with networks and networking. Networks in education have never been more talked about

than now; and so the need to enhance the profession's capacity to analyse and make decisions about the extent and value of networks and networking is acute (2004, p. 15).

No seu estudo *Why network? Theoretical perspectives on networking*, Muijs, West e Ainscow (2010, p. 6) definem parceria como “pelo menos duas organizações que trabalham em conjunto por um objetivo comum numa parte do tempo”. De acordo com os autores esta é uma definição suficientemente ampla para conseguir abranger a diversidade que caracteriza as parcerias educativas. Os autores sublinham a importância do termo “organizações” nesta definição, já que uma parceria pode ser composta por uma escola e uma ou mais organizações, por oposição a duas ou mais escolas. Para uma melhor compreensão do conceito os autores definem colaboração como “atividades realizadas em conjunto por atores de diferentes organizações no âmbito de uma parceria”.

O reconhecimento das parcerias, e consequentemente da colaboração, enquanto estratégias de intervenção nas escolas, decorre dos benefícios que lhes estão associados ao nível dos objetivos. Muijs, West e Ainscow (2010) consideram que são quatro os objetivos presentes na colaboração entre organizações: aceder a recursos, reforçar a legitimidade, reduzir o risco e alcançar propósitos comuns.

Nesta linha de pensamento, para os autores, os objetivos de uma parceria educativa poderão estar direcionados para: i. aperfeiçoamento didático-pedagógico; ii. aumento de oportunidades (acesso a organizações de cariz social, empresarial, etc.); iii. partilha de recursos.

Considerando os objetivos de uma parceria educativa o seu principal traço distintivo, importa considerar outras características que as compõe. Quanto à duração estas podem ser de curto prazo, quando se destinam, por exemplo, à resolução de uma questão pontual, de médio prazo (particularmente as que se desenvolvem a um nível local), ou de longo prazo, entendendo-se por esta expressão um período de tempo que pode compreender vários anos quando se visam mudanças profundas. As parcerias divergem também quanto ao âmbito geográfico. As possibilidades são praticamente ilimitadas, de local a internacional dadas as facilidades de comunicação que as tecnologias oferecem. Um outro aspeto distintivo prende-se com a frequência e com o tipo de interação que se verifica entre os parceiros. Neste particular importa perceber a regularidade dos contatos/ encontros. Não é indiferente se os parceiros se limitam a reunir em conjunto, ou, se desenvolvem, em conjunto, atividades de desenvolvimento

profissional dos professores, intercâmbios, ou outros. Por último, uma parceria distingue-se pelo tipo de liderança que apresenta. Uma liderança forte que apoia as atividades dos professores envolvidos e partilha, aos olhos da comunidade, os riscos envolvidos, reúne as condições ideais para o sucesso da parceria. No lado oposto, uma liderança fraca, ou pouco empenhada, não contribuirá para o sucesso da parceria, podendo eventualmente enfraquecê-la.

No seu estudo, Muijs, West, and Ainscow (2010) alertam para o número relativamente reduzido de estudos que comprovem a eficácia das parcerias educativas, sobretudo no que diz respeito aos resultados nas aprendizagens dos alunos, mas, por outro lado, sublinham aquela que é a sua inegável mais-valia: a escola (os seus atores) participam na coconstrução de soluções para situações identificadas como problemáticas, em vez de se adotarem soluções externas, cuja adequação ao contexto é duvidosa.

Capítulo III

Metodologia de investigação

3.1 Opções metodológicas

A opção decisiva que subjaz ao presente trabalho colocou-se ao nível da forma de abordagem do “problema” e da utilização de métodos de investigação apropriados à captura de informação relevante para a sua compreensão. A complexidade do problema a tratar exige uma postura de flexibilidade por parte do investigador. Como refere Yin (1994), citando Wax (1971), uma estrita e rígida adesão a qualquer método, técnica ou posição doutrinária pode, para o investigador de terreno, equiparar-se ao encerramento numa jaula.

Neste estudo optámos por uma aproximação que pudesse levar ao conhecimento das perceções dos indivíduos nele envolvidos, procurando-se uma abordagem orientada pelo paradigma interpretativo, cuja finalidade é a compreensão (interpretação) do real. Santos (2000), sustentando-se na obra de Bogdan e Biklen (1982), afirma que:

opondo-se a uma investigação positivista, que pressupõe uma causalidade temporal, estabelecendo uma relação de causa (antecedente) e efeito (consequente), o paradigma interpretativo valoriza a compreensão e a explicação. Sem ter por objetivo a previsão, através da verificação de leis ou a generalização de hipóteses, o paradigma interpretativo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto. Em vez de se ter, à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu contexto.

Assim, propusemo-nos analisar a realidade, através de um processo de reflexão crítica sobre os efeitos nas relações interpessoais e as mudanças nas práticas educativas dos professores que participaram no projet europeu “Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development – 2011/2014”.

Segundo Quivy e Campenhoudt, a investigação em ciências sociais tem a função de nos ajudar:

A compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com maior nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações (1992, p. 40).

Considerando que todo o trabalho de investigação se deve basear numa pergunta de partida que constitua, segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 44), “o fio condutor”

com base no qual “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”, iniciámos a nossa pesquisa com a formulação da questão:

- Como é que a participação num projeto europeu de investigação ação, no âmbito de uma parceria educativa, se reflete no desenvolvimento profissional dos professores de uma escola portuguesa do 3ºciclo e ensino secundário?

Definimos como objeto de estudo da investigação aquele que a seguir enunciamos:

- A participação num projeto de investigação ação/ parceria educativa enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores.

Ao colocarem em paralelo a investigação em ciências sociais e a prospeção petrolífera, Quivy e Campenhoudt (1992, p.15) salientam que “não é perfurando ao acaso que este [o pesquisador] encontrará o que procura ”, pretendendo expressar a ideia de que o objetivo da metodologia é organizar a investigação, no sentido de aumentar a probabilidade de aproximação entre a interpretação dos factos e a realidade. Neste sentido, optámos por técnicas de investigação que considerámos apropriadas ao campo a estudar: as conceções e as motivações dos professores que participaram no projeto “Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development”.

A investigação qualitativa é particularmente aconselhada quando se conhece mal o fenómeno em estudo e se pretende analisá-lo em profundidade, trabalhando-se por isso com um reduzido número de casos. Embora possa ser qualificada como pertinente e significativa, a informação recolhida não é generalizável.

A opção pela metodologia qualitativa mostrou-se sobretudo adequada por ser do nosso interesse a recolha das conceções dos envolvidos sobre o impacto no seu desenvolvimento profissional da sua participação no projeto europeu, revelando-se também apropriada para o aprofundamento da nossa visão do fenómeno através dos enunciados dos participantes.

Gaskell (2002, p.65) afirma que a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e

motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

De acordo com o mesmo autor Gaskell (2002, p. 65) o método qualitativo adequa-se quando o objetivo da pesquisa é “o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica”.

A abordagem metodológica usada nesta pesquisa corresponde, em grande medida, ao desenho de um estudo de caso, uma vez que o objeto de estudo tem lugar num contexto determinado e constitui um fenómeno específico e complexo. Esta abordagem corresponde ao que Yin (1994) define como “critical case”, uma vez que a sua escolha resultou da expectativa e da ponderação de se tratar de um contexto adequado para que as questões relativas à pesquisa pudessem ser respondidas, de forma positiva ou negativa. O autor afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações de uma complexidade tal que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Ponte considera que um estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (2006, p. 2).

Acresce que, apesar de surgirem frequentemente correlacionados com a utilização combinada de métodos e técnicas de recolha de informação de natureza qualitativa e de natureza quantitativa, os estudos de caso são uma metodologia coerente com as abordagens de natureza qualitativa. No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa. Finalmente, trata-se de um desenho de pesquisa que é facilitador de uma abordagem intensiva e em profundidade do objeto de estudo e que se revela particularmente adequada para a

identificação das relações de causalidade entre diferentes elementos, bem como da respetiva interação e dinâmica.

3.2 O caso em estudo: a escola

A escola, onde se realizou o presente estudo, situa-se numa das freguesias mais habitadas e heterogéneas da periferia de Lisboa. A referida freguesia caracteriza-se pelo elevado número de famílias estrangeiras oriundas, maioritariamente, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), fundamentalmente de Angola e da Guiné-Bissau, mas também de outras proveniências, designadamente do Brasil, Índia, Paquistão, Roménia, Ucrânia, Moldávia, Senegal e França.

Deste modo, é uma escola que capta uma população estudantil muito diversificada integrando alunos procedentes dos diferentes estratos sociais. Os agregados familiares caracterizam-se por uma diversidade social, cultural e económica que exige um conjunto de respostas muito diferenciadas. Em grande parte os Encarregados de Educação são trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio; pessoal dos serviços diretos e particulares, de proteção e segurança; operários, trabalhadores da construção civil, com habilitações académicas maioritariamente situadas entre o 3º ciclo e o secundário, ainda com alguma prevalência no 1º ciclo.

A escola é frequentada por cerca de 1100 alunos. Trata-se de uma escola secundária com 3.º ciclo, que na sua oferta formativa, integra quase todas as alternativas de formação e de educação disponíveis no sistema de ensino português: ensino básico regular, ensino secundário regular, cursos de educação e formação, cursos profissionais de nível secundário e cursos em regime pós-laboral. A diversidade de oferta tem-se alargado também aos projetos integradores e de complemento curricular que visam o sucesso académico e a plena integração dos alunos.

A escola desempenha um importante papel em vários planos. É o caso específico do apoio social, em especial, às famílias mais carenciadas, assumindo-se de ano para ano como um suporte essencial para um número cada vez maior de alunos (43% dos alunos beneficiam de apoio social)). No contexto da atual crise económica são cada vez em maior número os pais em situação de desemprego prolongado. Além destas situações devidamente comprovadas, surgem ainda os apoios a casos muito complexos, como situações de jovens sem qualquer estrutura familiar, cujas únicas refeições são as que tomam na escola, através do orçamento privativo da mesma.

Dada a heterogeneidade sociocultural dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino, o Projeto Educativo de Escola aponta, nos seus objetivos, para uma diversificação de oferta curricular, adequando-a às necessidades e focos de interesse dos alunos, pelo que se tem proposto a criação de currículos mais atrativos, cujos programas valorizem os elementos culturais de que os alunos são portadores, conforme expresso no Projeto Educativo.

O Projeto Educativo 2011-14 estabelece como finalidade “promover a formação académica, pessoal e social dos nossos alunos, orientando a aprendizagem no sentido da harmonia entre o saber, o saber fazer e o saber ser.” Para cumprir esta finalidade, estabelecem-se no mesmo Projeto Educativo as seguintes vertentes a desenvolver: a) a dimensão humanizadora do trabalho e do estudo; b) o carácter criativo e construtivo do saber; c) a promoção do diálogo entre os diferentes saberes e culturas; d) a comunicação permanente entre os vários agentes educativos; e) a participação dos jovens no desenvolvimento de ações/na tomada de decisões que contribuam para um ambiente saudável e sustentável; f) a formação de cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade; g) o desenvolvimento de uma cultura de partilha de boas práticas e de trabalho colaborativo; h) a manutenção e o incremento de uma política inclusiva e de apoio social. (Anexo IV).

Os cursos de carácter profissionalizante apresentam-se como respostas capazes de viabilizar os objetivos do Projeto Educativo, fomentando a aproximação da Escola à comunidade e ao mundo do trabalho e permitindo adquirir uma formação qualificante, antes da entrada na vida ativa “continuar a estabelecer protocolos com empresas, tendo em vista a integração dos alunos na vida ativa”.

No intuito de valorizar as competências evidenciadas pelos docentes e de promover o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos jovens, são várias as atividades de enriquecimento curricular que aqui se elencam por permitirem concluir que esta é uma escola que se tem pautado pela diversidade e pelo acolhimento de novos e distintos projetos: Clube Europeu, Biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares, Ser Online, Rádio, Jovem/Saúde Escolar/ Projeto Tu Importas, Eco Escolas, Página Eletrónica da Escola, Clube das Artes, Escola em Palco (teatro, dança, música, canto) bem como o Desporto Escolar e o Gabinete de Apoio e Prevenção, Projeto “Conselheiros da Direção” (grupo de alunos que são ouvidos nas tomadas de decisões da direção).

Realiza-se, desde 2009, a cerimónia de entrega dos Prémios do Quadro de Valor e de Excelência, estando presentes alunos, professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação. A importância desta cerimónia reside no reconhecimento público do mérito académico, social, desportivo ou artístico dos nossos alunos.

De entre os objetivos propostos no já citado Projeto Educativo destacamos “Definir um plano de formação interno para pessoal docente e não docente” por nos parecer o mais revelador de uma atitude pró-ativa face à valorização dos seus recursos humanos. Para que este objetivo seja alcançado são definidas as seguintes estratégias: i. identificação das necessidades de formação (pedagógica, profissional ou outra); ii. elaboração do plano interno de formação; iii. criação de espaços dedicados à partilha e divulgação de boas práticas pedagógicas; iv. realização de ações que permitam dar continuidade, entre outras, às seguintes políticas: “*Escola promotora de Educação para a Saúde*”, “*Escola promotora de Educação Ambiental*” e “*Escola Promotora da Inclusão*”.

Este estabelecimento de ensino dispõe de um número significativo de professores do quadro de escola (cerca de 80.6% do total de docentes) com vasta experiência e formação, que se tem empenhado em tomar medidas conducentes à flexibilização curricular, de que é exemplo a criação um elevado número de Cursos Profissionais, por forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos e a proporcionar o cumprimento da escolaridade obrigatória, no quadro da igualdade de oportunidades. Neste âmbito, destacamos, igualmente, o Serviço de Educação Especial que tem por objetivo dar respostas pedagógicas diversificadas, adequadas às necessidades específicas e ao desenvolvimento global dos jovens com Necessidades Educativas Especiais, para que, independentemente da sua problemática, possam ter sucesso educativo. Neste processo, são envolvidos os Pais/Encarregados de Educação, bem como toda a comunidade escolar, de forma a articular respostas e a definir o encaminhamento adequado, em conformidade com as necessidades de cada aluno, sempre no intuito de ultrapassar as fragilidades que interferem no seu rendimento escolar. No sentido de fomentar a participação dos pais na vida da escola foram concretizadas medidas de incentivo à criação de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representem junto da Direção da escola.

Por último, consideramos relevante o número de parcerias desenvolvidas com diversas entidades, por traduzir uma filosofia de abertura à comunidade local e à

sociedade civil. As escolas podem e devem trabalhar com outras organizações e com as comunidades, de forma a desenvolver oportunidades educativas. De entre as várias entidades, cumpre salientar as seguintes: Câmaras Municipais (Loures, Odivelas e Lisboa); Juntas de Freguesia (Póvoa de Stº Adrião, Olival Basto e Odivelas); Instituto Português de Pedagogia Infantil; Instituto Superior de Ciências Educativas; Conservatório de Música D. Dinis; Casa da Palmeira; Centros Paroquiais e Sociais (Póvoa de Santo Adrião, Ramada e Santo António dos Cavaleiros); empresas comerciais; Agrupamento de Centros de Saúde de Odivelas; Hospital de Santa Maria; Direção Geral de Reinserção Social; ACIDI.

Face à heterogeneidade dos alunos, surgem frequentemente problemas de integração social, que se manifestam dentro e fora da sala de aula. Este fenómeno coloca novos desafios à comunidade educativa no que respeita à adoção de estratégias orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da origem, etnia ou classe social, de modo a torná-las inclusivas e a promover a igualdade de oportunidades. Professores, assistentes operacionais e restante comunidade educativa confrontam-se com situações que lhes exigem abordagens apropriadas ao contexto, necessitando assim de desenvolver a autonomia, a iniciativa e a criatividade que lhes permitam atuar de forma mais eficaz.

O respeito pela diversidade e a preocupação com a inclusão, expressos nestas vertentes, ajudam a compreender quais as condições que estiveram presentes na adesão ao projeto que é objeto de investigação neste estudo.

3.3 Participantes: coordenadora geral do projeto, investigadores da universidade portuguesa, coordenadora do projeto na escola; professores participantes

Participaram no projeto “Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development” quatro universidades (duas inglesas, uma portuguesa e uma espanhola), oito escolas (quatro inglesas, duas portuguesa e duas espanholas), um consultor científico e um avaliador externo.

Quadro 1: Organizações participantes

País	Organização	Nº
Reino Unido	Universidades	2
	Escolas	4
Espanha	Universidades	1
	Escolas	2
Portugal	Universidades	1
	Escolas	2

Na escola onde realizámos o presente estudo, para além da coordenadora do projeto (que desempenha igualmente um cargo na direção), nove professores estiveram diretamente envolvidos, no entanto, apenas sete puderam estar presentes nas entrevistas. Apresentamos, de seguida, um quadro com as características dos mesmos.

Quadro 2. Distribuição dos respondentes por idade, tempo de serviço, grau académico e área científica

Idade	Tempo de serviço	Grau académico	Área científica
55	22	Licenciatura	Espanhol
54	31	Pós-graduação	Português
54	31	Licenciatura	Artes
49	25	Licenciatura	Português/ Francês
48	24	Douturamento	Português
48	24	Licenciatura	Português/Espanhol
38	16	Mestrado	Biologia

3.4 Instrumentos de recolha de dados

Na presente investigação, foi nosso propósito diversificar os métodos de recolha de dados através da análise documental e da análise das várias entrevistas. A triangulação de dados confere credibilidade ao trabalho de investigação, pois permite que a interpretação, a que o investigador sujeita os dados, seja validada por mais do que uma fonte.

A metodologia proposta assentou num primeiro momento na pesquisa bibliográfica que contribuiu para a construção da problemática, partindo da pergunta de partida, objetivos, hipóteses e simultânea definição dos conceitos e das suas diversas dimensões. Com base na pesquisa bibliográfica, elaborou-se uma revisão de literatura orientada em função dos três eixos que consideramos relevantes como suporte teórico da nossa abordagem: o desenvolvimento profissional dos professores, o trabalho colaborativo e as parcerias educativas.

3.4.1 Entrevistas de grupo focal

Em situações ou circunstâncias específicas pode-se justificar a realização, ou a utilização de entrevistas em grupo. Seja ocupando a função de técnica principal, ou como estratégia complementar, a sua adoção visa apreender percepções, opiniões e sentimentos sobre um determinado tema num ambiente de interação. Este tipo de entrevistas coletivas pode ser realizado no âmbito da técnica de grupo focal. Esta técnica implica a constituição de pequenos grupos de interlocutores privilegiados que se reúnem para debater um tema em profundidade. Os grupos focais são técnicas de investigação qualitativas que agrupam entre sete a dez pessoas (os grupos podem ser mais pequenos, entre quatro e seis pessoas), selecionados por apresentarem semelhança sociodemográfica, atitudinal, comportamental ou outra, que se envolvem numa discussão sobre um tema específico, moderada por um moderador treinado (Greenbaum, 2000).

No presente estudo foi aplicada a técnica de grupo focal junto dos professores participantes como fonte de recolha de informação das suas conceções face ao problema em estudo. Este tipo de entrevista baseia-se na convicção de que o conhecimento das atitudes, das crenças e dos sentimentos das pessoas é exponenciado quando elas se encontram em interação, pois a situação de grupo conduz a uma maior multiplicidade de opiniões e de processos emocionais, tendencialmente mais controlados em situação de

entrevista individual. Para Morgan (1997, p. 2) “the hallmark of a focus group is the explicit use of the group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group”.

Ressalva-se que as duas entrevistas aos professores foram realizadas em momentos diferentes da evolução do projeto, o que possibilita analisar comparativamente as concepções dos professores entrevistados. À primeira entrevista de grupo, realizada a 17.05.2013 responderam seis docentes em exercício efetivo de funções na escola onde se desenvolveu o projeto. Na segunda entrevista, realizada quase um ano mais tarde, a 21.03.2014, colaboraram sete professores (os seis anteriores mais um).

Posteriormente procedeu-se a uma análise de conteúdo temática ou categorial dos dados recolhidos, tendo como finalidade atingir os seguintes objetivos:

- Identificar aspetos positivos do trabalho realizado;
- Identificar as principais dificuldades surgidas no decurso do projeto;
- Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente ao impacto do projeto no seu desenvolvimento profissional;
- Conhecer as expectativas dos entrevistados relativamente aos efeitos desta parceria na vida da escola.

3.4.2 Entrevistas semiestruturadas

A realização de entrevistas semiestruturadas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação científica. “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). Em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado é possível distinguir três tipos de entrevistas: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas.

A nossa opção consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas. Em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada. O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação.

A vantagem desta técnica é a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação. Permite também um significativo grau de profundidade dos elementos de análise (Quivy e Campenhoudt, 1992). A entrevista pode ser ajustada quer ao indivíduo, quer às circunstâncias. Ao mesmo tempo, a utilização dum plano ou guião contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos.

Tendo-se adotado uma metodologia de natureza qualitativa, procedeu-se à construção, aplicação e tratamento dos dados de uma entrevista semiestruturada a que responderam a coordenadora geral do projeto a nível europeu, (quadro da universidade inglesa responsável), as duas coordenadoras nacionais do projeto (investigadoras da universidade portuguesa e responsáveis pela coordenação com a escola) e a coordenadora do projeto a nível local (membro da direção da escola parceira e responsável pela coordenação com os professores participantes). Nenhum destes entrevistados desempenhou as funções de professor participante no projeto.

A estrutura da entrevista contemplava: introdução, primeira parte e segunda parte. A introdução contextualizava a entrevista no projeto de investigação, solicitava e agradecia a colaboração dos respondentes e garantia o anonimato e a confidencialidade das opiniões recolhidas. A primeira parte procurava recolher dados que conduzissem à caracterização dos entrevistados, tendo-lhes sido pedidos a idade, grau académico e função no quadro do projeto europeu “Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development”. Na segunda parte definiram-se os objetivos a atingir com a realização da entrevista, e que aqui enunciamos:

- Caracterizar a relação estabelecida entre a escola e a universidade;
- Compreender se existiu melhor e maior qualidade do trabalho desenvolvido, nesta modalidade de colaboração;
- Identificar aspetos positivos do trabalho realizado;
- Nomear dificuldades sentidas;
- Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente ao impacto do projeto no desenvolvimento profissional dos professores;
- Conhecer as expectativas do entrevistado relativamente aos efeitos desta parceria na vida da escola.

3.4.3 Análise documental

A análise documental é uma técnica de recolha de informação usada frequentemente na pesquisa educativa, na maior parte das vezes, de forma complementar com outras técnicas. Trata-se de uma técnica que tem como finalidade identificar informações factuais contidas nos documentos, a partir dos eixos analíticos definidos pelos objetivos de investigação. A emancipação da análise documental como técnica confiável de recolha de informação surge estreitamente associada com o seu uso recorrente na investigação histórica.

É essa a perspetiva de Apolinário (2009, p. 67) que refere documento como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registos audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

A análise documental pressupõe, previamente uma pesquisa e uma avaliação preliminar que, na perspetiva de Cellard (2008) compreende cinco dimensões: a compreensão do contexto histórico da sua produção, o conhecimento do(s) autor(es), a autenticidade e confiabilidade do documento, a sua natureza e os conceitos principais e ainda a lógica interna da sua estrutura. Só após a seleção e avaliação preliminar se deverá avançar para a análise dos documentos, ou seja, procurar, a partir da informação neles contida, através da respetiva sistematização, classificação, interpretação e inferência, gerar ou reelaborar novos sentidos, identificar tendências, produzir conhecimentos.

O modo mais frequente de efetuar a análise documental é através de técnicas de análise de conteúdo. Naturalmente essa análise irá concretizar-se a partir da temática da pesquisa e do enquadramento teórico que a envolve.

Autores como Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (1992) referem-se à análise documental como um dos três grandes tipos de métodos de recolha de dados. Os documentos constituem fontes de dados importantes para o investigador. Na nossa pesquisa, os documentos disponíveis constituem fonte de dados primários, uma vez que nos relatam a história do projeto desde a sua conceção até à avaliação dos seus resultados.

De entre as vantagens da análise documental, destacamos a facilidade de acesso à informação, o reduzido custo e a perspetiva histórica que fornecem, com significativa

importância para a contextualização dos eventos e dos processos. Em contraposição, é indispensável certificar a sua fiabilidade e autenticidade e não incorrer no risco de usar descrições demasiado gerais dos fenómenos em observação como fonte de informação. Estas desvantagens são, no entanto, contornadas com a sua utilização combinada com outros métodos complementares, como nos propomos proceder.

Dado o elevado número de documentos produzidos no âmbito do projeto optámos por analisar somente três documentos que consideramos fundamentais por serem documentos produzidos por diferentes autores e em momentos distintos da execução do projeto.

- Documento 1. *Comenius Application Form* (fevereiro 2011) – documento de candidatura do projeto;
- Documento 2. *Guidance for the 1st cycle* (janeiro 2012) – documento de orientação para o primeiro ciclo (2011/2012) do projeto, na escola, elaborado pelo consultor científico do projeto;
- Documento 3. *Accounts of Practice* (abril 2014) – relatório dos dois anos de participação da escola, no projeto, redigido pelas investigadoras da universidade portuguesa.

3.5 Procedimentos

O primeiro ciclo de ação do projeto ocorreu no ano letivo 2011/2012. Nesse ano, na escola onde realizámos o estudo, três professores (um Trio) participaram na experiência. No segundo ciclo de ação do projeto, em 2012/2013 foram nove (três Trios) os professores que participaram. Após a conclusão deste segundo (e último) ciclo de ação as investigadoras da universidade portuguesa efetuaram uma entrevista de grupo focal, na qual estiveram presentes seis professores. A segunda entrevista de grupo focal, na qual estiveram presentes sete professores, ocorreu dez meses mais tarde.

As duas entrevistas foram realizadas pelas duas coordenadoras universitárias do projeto em Portugal, pelo que, no cumprimento dos princípios éticos de um investigador, as informámos dos objetivos do nosso estudo e solicitámos o seu consentimento para a utilização das gravações no estrito âmbito do presente estudo. Após a concessão da autorização procedeu-se à transcrição integral das entrevistas, que enviámos para as respetivas coordenadoras para a necessária validação. Cumpridos

estes procedimentos, considerámos estarem reunidas as condições para a utilização destas entrevistas enquanto fontes secundárias de informação.

Optámos pela sua utilização, por oposição à realização de novas entrevistas, por considerarmos que estas serviriam os nossos propósitos, já que, continham a informação que considerávamos relevante e, evitámos assim novas solicitações aos professores.

Conduzimos entrevistas semiestruturadas individuais junto da coordenadora geral do projeto, membro da universidade inglesa responsável pela articulação com todos os parceiros, junto das duas investigadoras da universidade portuguesa parceira, e ainda junto da coordenadora do projeto ao nível de escola. Ao escolhermos entrevistar estes atores tivemos em mente que: i. pertenciam a instituições diferentes (universidade inglesa, universidade portuguesa, escola); dentro da parceria desempenharam papéis distintos. (Anexo V).

Capítulo IV

Apresentação e análise de dados

Com antecedentes históricos longínquos, que remontam à análise de materiais de propaganda durante a 1ª Guerra Mundial, ou à análise da informação jornalística nos EUA na década de 20 do século XX, um dos primeiros trabalhos com caráter académico que faz uso da técnica de análise de conteúdo foi um estudo sobre os problemas de integração dos imigrantes polacos nos EUA, realizado por Thomas & Znaniecki em 1938. Um outro trabalho de referência foi a abordagem sobre a psicanálise, a sua imagem e o seu público, elaborado por Moscovici entre 1952 e 1956, com base na imprensa parisiense da época.

À medida que foi evoluindo a análise de conteúdo alargou e diversificou os seus campos de aplicação, sendo hoje frequentemente utilizada na área das ciências sociais (ciências da comunicação, história, psicologia, sociologia, entre outras), isolada ou em complementaridade com outras técnicas, e nomeadamente nas ciências da educação.

É uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto. É aplicável a todos os meios de comunicação e tipos de conteúdos. Recorre a instrumentos analíticos qualitativos; suportes informáticos e estatísticos. De acordo com Esteves (2006, p. 108), a análise de conteúdo, ultrapassando a sua função descritiva, “prossegue com a realização de inferências pelo investigador que possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas”.

As suas principais vantagens são: é uma metodologia utilizável em todas as áreas científicas; é autónoma do objeto; é pouco dispendiosa; produz dados quantificáveis e de leitura universal; produz dados qualificados (por exemplo, tendências). Como principais desvantagens enunciam-se as dificuldades de determinação de unidades possíveis de analisar e medir, de definição operacional de categorias e de obtenção de formas confiáveis de codificação.

Apesar dos procedimentos poderem ser diferenciados em função dos objectivos de pesquisa, para que possa ser reconhecida validade científica à análise de conteúdo é necessário que preencha determinados requisitos. Berelson (1984) identificou quatro: objetividade, sistematização, análise do conteúdo manifesto e quantificação.

Não existe uma técnica única para realizar análise de conteúdo. Entre outras, destacamos a análise categorial, a análise léxica, a análise do discurso, a análise da expressão e a análise das representações. Diferenciam-se entre elas por se basearem na observação de diferentes elementos presentes nos textos, por diferentes sentidos de compreensão das mensagens, associados a objetivos específicos de investigação.

Para efeitos da nossa abordagem elegemos a análise categorial. A análise categorial trata do desmembramento do discurso em categorias, em que os critérios de escolha e de delimitação se orientam pela dimensão e finalidades da investigação dos temas relacionados com o objeto de pesquisa, identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados.

No caso da análise de entrevistas observa-se a relação do sujeito de pesquisa com o objeto pesquisado. A análise é essencialmente temática e podem-se usar diferentes grelhas para a realização da análise dos dados. Uma das mais frequentes é a análise categorial (temas), em relação à qual diferentes dimensões de análise podem ser utilizadas: origem do objeto; implicações face ao objeto; descrição do objeto; sentimento face ao objeto.

De acordo com Bardin (2011) a análise categorial deve obedecer à seguinte sequência: pré-análise (escolha e aceitação da amostra; formulação das hipóteses e dos objetos; definição das unidades de registo; definição de categorias e unidades de registo); exploração do material (operações de identificação, codificação e tabulação de unidades de registo e de categorias); tratamento dos dados obtidos (tratamento estatístico; tratamento qualitativo dando suporte a procedimentos de inferência, interpretação e validação).

Tanto no que diz respeito à análise documental como às entrevistas semiestruturadas submetemos os enunciados a uma análise de conteúdo temática ou categorial, tendo por fim a organização e redução da informação com vista a uma melhor compreensão. Segundo Bardin (2011 p. 199), as operações de fragmentação do texto em unidades, ou os reagrupamentos analógicos dos segmentos textuais em categorias, pretendem encontrar os núcleos de sentido da comunicação, interessando-se pela frequência desses núcleos, que emergem na forma de dados segmentáveis e separáveis. Com base nestas orientações, enunciámos os temas e definimos as categorias e subcategorias, indutivamente, a partir da análise temática do conteúdo das

mensagens. Associámos as unidades de registo e procedemos ao seu agrupamento por tema.

Ainda de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir do enquadramento teórico ou após a recolha de dados. No nosso caso, a definição das categorias foi feita *a posteriori*, fundamentada nas verbalizações relativas aos temas, por ser nossa intenção não desperdiçar material, o que aconteceria se adotássemos categorias oriundas de teorias e conceitos existentes na literatura. Procurámos que as categorias surgissem dos próprios enunciados para compreender as representações dos respondentes face à problemática em estudo. Segundo Bardin (2011, p. 145), a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) e os critérios previamente definidos.” Efetuámos uma análise temática dos discursos e também uma contagem das referências feitas a cada tema/ subcategoria por categoria.

O processo de categorização foi sujeito a constantes análises e reformulações procurando obedecer aos necessários critérios referidos no estudo de Bardin (2011): i. exclusão mútua – cada elemento deverá ser incluído numa só categoria; ii. homogeneidade - a definição de uma categoria deverá obedecer apenas um nível de análise; iii. pertinência – as categorias devem ser relevantes para os objetivos do estudo; iv. objetividade e fidelidade – a definição deve ser clara, de modo a evitar distorções e interferências da subjetividade do analista; v. produtividade – para que se revelem produtivas as categorias deverão originar resultados ricos em inferências e/ ou novas hipóteses.

Para Bardin (2011, p. 47), a expressão análise de conteúdo significa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens.” Ainda segundo a autora a análise de conteúdo é uma técnica que compreende três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

4.1 Entrevistas de grupo focal

Organizámos a informação em torno de (quatro) temas nucleares, que tratámos de forma autónoma:

Tema 1. O trabalho colaborativo enquanto fator promotor do aperfeiçoamento profissional dos professores

Tema 2. O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto

Tema 3. Perceções sobre o desenvolvimento da organização

Tema 4: Principais constrangimentos identificados

Atribuímos um código a cada um dos professores entrevistados, utilizando as letras de E a K. Adotámos como *unidades de contexto* o texto integral de cada um dos entrevistados. Definimos as categorias e as subcategorias que, de acordo com o conteúdo dos enunciados, nos pareceram pertinentes para o estudo em causa. Apresentamos a categorização realizada, tendo em vista uma maior clareza do nosso trabalho.

Quadro 3. Categorização dos temas das entrevistas de grupo focal

Temas	Categorias	Subcategorias
O trabalho colaborativo enquanto fator promotor do aperfeiçoamento profissional dos professores	O papel do trabalho colaborativo	Valorização da colaboração
		Observação interpares
		Constituição de equipas pedagógicas
Desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto	Enriquecimento profissional	Reflexão sobre a ação
		Mudança das práticas
		Investigação ação/ Inovação
		Continuidade
Perceções sobre o desenvolvimento da organização	Impacto na escola (resultante da parceria)	Disseminação da experiência
		Papel da Direção
		Mudança das práticas
Principais constrangimentos identificados	Dificuldades sentidas durante a execução do projeto	Instabilidade do corpo docente
		Recusa
		Extensão dos programas
		Intensificação

Descrição das categorias/ subcategorias

Para os quatro temas e respectivas categorias, fixámos 14 subcategorias que, seguidamente, descrevemos.

TEMA 1: O trabalho colaborativo enquanto fator promotor do aperfeiçoamento profissional dos professores

CATEGORIA: O papel do trabalho colaborativo

Valorização da colaboração - Nesta subcategoria foram reunidas todas as referências à projeção dada pelo projeto ao trabalho colaborativo.

Observação interpares - Nesta subcategoria foram integradas todas as referências à observação interpares enquanto parte integrante do trabalho colaborativo.

Constituição de equipas pedagógicas - Nesta subcategoria foram agrupadas as referências ao trabalho colaborativo enquanto fator facilitador da criação de novas equipas de trabalho, por um lado, e enquanto fator de reforço de equipas já constituídas, por outro.

TEMA 2: O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto

CATEGORIA: Enriquecimento profissional

Reflexão sobre a ação – Nesta subcategoria foram integradas as referências dos entrevistados a uma prática de reflexão que ocorreu nas reuniões de trabalho, marcadas pela discussão e pela partilha, mas também em momentos posteriores, quando os professores foram convidados a exprimir as suas opiniões e a elaborar sobre elas de forma a identificar e agir sobre aspetos fortes e fracos da sua prática profissional.

Mudança das práticas – Nesta categoria foram reunidas as referências às alterações que os entrevistados introduziram no exercício da sua *praxis*, durante o período de execução do projeto, fruto da investigação em que participavam.

Investigação ação – Nesta categoria foram incluídas todas as referências aos professores, que ao assumirem o seu papel de investigadores, integram um projeto destinado à produção de inovação, e ocupam um papel fulcral na execução do mesmo, desempenhando o duplo papel de professores e de investigadores.

Continuidade - Nesta categoria foram integradas as referências dos entrevistados aos efeitos nulos do projeto nas suas práticas profissionais, por razões que

estão ligadas ao que consideram ser ausência de novidade em relação ao seu procedimento habitual, ou por que entendem não estarem reunidas as condições necessárias para introduzir alterações.

TEMA 3: Percepções sobre o desenvolvimento da organização

CATEGORIA: Impacto na escola

Disseminação da experiência – Nesta subcategoria foram incluídas as referências relativas ao empenhamento, por parte dos professores participantes, para que a comunidade educativa tenha acesso às conclusões do trabalho e aos produtos resultantes do mesmo.

Mudança das práticas - Nesta subcategoria foram reunidas as referências relativas à necessidade de introdução e implementação de medidas identificadas como cruciais para a mobilização dos professores no sentido da inovação.

Papel da Direção – Nesta subcategoria foram incluídas todas as referências que visam diretamente a liderança da escola enquanto detentora de um papel fundamental na criação de condições para o sucesso de um projeto desta natureza e consequente disseminação do mesmo.

TEMA 4: Principais constrangimentos identificados

CATEGORIA: Dificuldades sentidas durante a execução do projeto

Instabilidade do corpo docente – Nesta subcategoria foram integradas as referências à impossibilidade de manter equipas de trabalho estáveis, devido à irregularidade que caracteriza a vida dos professores contratados.

Recusa – Nesta subcategoria foram incluídas as referências à resistência de alguns professores face à possibilidade de integração do projeto, tornando mais difícil a constituição de equipas.

Extensão dos programas – Nesta subcategoria foram reunidas todas as referências à dificuldade que os professores sentiram em conciliar as atividades do projeto com o cumprimento dos programas.

Intensificação - Nesta subcategoria foram reunidas todas as referências à sobrecarga que as atividades do projeto trouxeram aos professores, já que ao mesmo estavam associadas inúmeras ações que tinham que colocar em prática.

Optámos por apresentar quatro quadros, identificadas pelos respetivos temas, com as suas categorias, as subcategorias e as *unidades e enumeração* (UE). Considerámos como *unidade de enumeração* o número de unidades de registo por subcategoria, a fim de sabermos quais as opiniões mais partilhadas pelos entrevistados e que, por conseguinte, surgem com maior frequência. (Anexos VI e VII).

Após a definição das categorias, pretendemos observar as frequências das unidades de registo entre as **14** categorias tendo procedido à sua representação gráfica. Procurámos saber quais as questões que motivaram mais o interesse e as opiniões dos entrevistados.

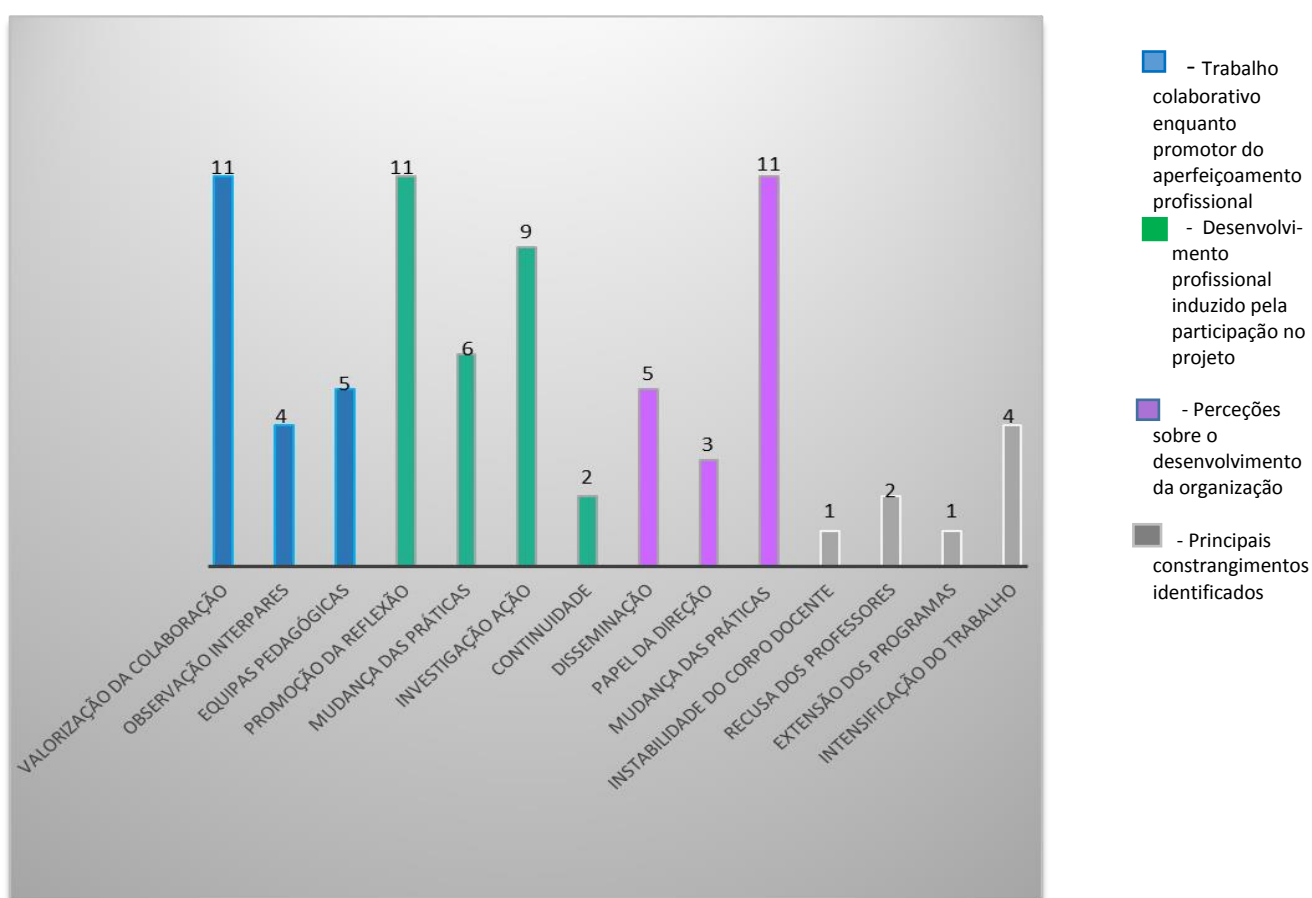


Gráfico 1. Distribuição das UE/ subcategorias pelos temas na primeira entrevista de grupo focal (designação dos temas na lateral)

O gráfico 1 mostra que, de entre os quatro temas, o tema 2, “O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto” foi o que obteve o maior número de unidades de registo. A *Promoção da reflexão* e a *Investigação ação* são considerados os principais benefícios retirados da experiência.

Nos restantes temas as subcategorias mais referidas são a *Valorização da colaboração* (11 referências) decorrente da participação no projeto e ainda as *Mudanças na escola* (11 referências) motivadas por essa participação.

A leitura do gráfico permite-nos afirmar que num total de 76 unidades de enumeração, 8 são de cariz negativo, enquanto 68 são de cariz positivo. No seu conjunto, estes dados parecem indicar que a participação no projeto foi percecionada como muito positiva pelos entrevistados.

Seguidamente, efetuamos a interpretação independente dos quatro temas resultantes da análise temática a que submetemos as respostas dadas nas entrevistas.

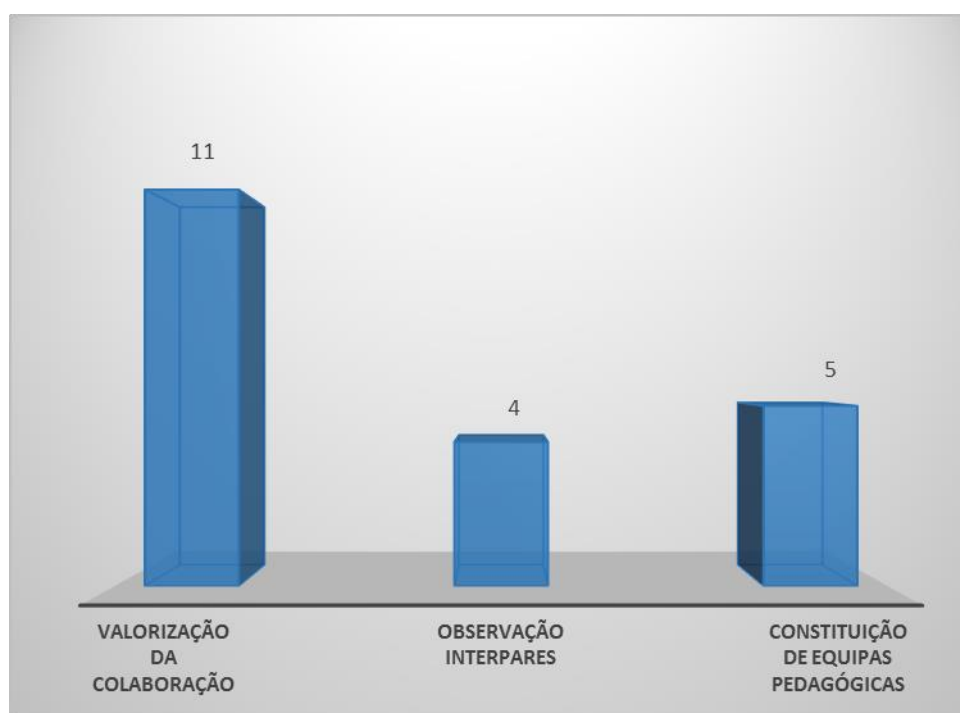


Gráfico 2. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “O trabalho colaborativo enquanto fator promotor do aperfeiçoamento profissional dos professores”

O trabalho colaborativo é percecionado como uma ferramenta poderosa para os professores, quer a um nível objetivo, enquanto facilitador da realização das tarefas, (“Sentimos os três uma vantagem no facto de trabalharmos em conjunto; não só ao nível da planificação, mas também na concretização das aulas”) [entrevistado H], quer a um nível subjetivo, como, por exemplo, enquanto fator de motivação (“este tipo de estratégias ajuda a combater também a nossa desmotivação como professores”) [entrevistado E]. A colaboração adquire uma importância que até então não lhe era reconhecida. Como nos diz Nóvoa (1991) as escolas são também lugares de conivência. No decurso das reuniões de trabalho os professores estreitam laços. O

princípio da confiança é reforçado ao mesmo tempo que facilita a aceitação da presença dos pares na aula “O facto de termos alguém que está a perceber o que se está a passar na nossa aula, com outro sentir, com outra perspetiva, é muito enriquecedor” [entrevistado H]. Os professores encararam essa presença como um apoio, ao invés de a considerarem um fator inibidor. A observação é referida como um dos benefícios do trabalho colaborativo. Este aspeto merece-nos um destaque especial dada a controvérsia gerada pela observação de aulas no contexto do modelo de avaliação dos professores que teve início em 2007.

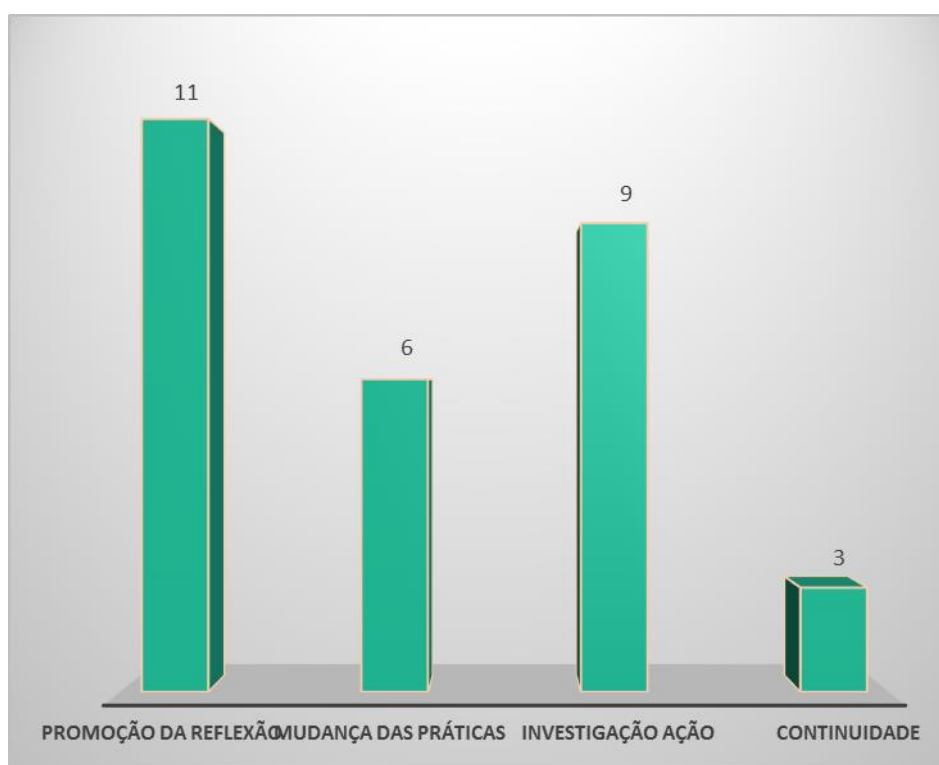


Gráfico 3. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto”

A promoção da reflexão tem um maior número de referências entre os fatores mencionados pelos entrevistados, relativamente a este tema. Sublinha-se a utilização de expressões que, manifestamente, resultam da reflexão sobre o trabalho desenvolvido, como é o caso de (“Chegámos à conclusão de que...” [entrevistado E], (“Verificámos que...” [entrevistado I], (“Às vezes eu penso se...” [entrevistado E], (“Eu acho que esta experiência...” [entrevistado F], (“... no final do nosso trabalho no Trio eu dei por mim a pensar como faria se ...”) [entrevistado G]. Neste caso, trata-se de refletir sobre a

reflexão sobre a ação, como nos diz Schön (1983) dado que os professores já tinham procedido a uma primeira reflexão sobre a ação quando reuniram entre si. Podemos concluir que este projeto criou oportunidades de aperfeiçoamento, que se traduziram para os professores em momentos de análise e discussão da sua atuação e da atuação dos seus pares, numa perspetiva construtiva.

Ainda no âmbito do desenvolvimento profissional destacam-se as referências (6) à mudança das práticas (“Duas turmas da escola ... propuseram-me serem eles a darem a aula, ou pelo menos uma parte da aula e eu pensei: «Olha que curioso. Vamos a isso.» Se calhar antes desta experiência não o teria feito.”) [entrevistado I]. Importa mencionar que foram feitas três referências à continuidade das práticas que os professores em causa justificaram com o facto de já utilizarem as estratégias recomendadas (“A prática não foi diferente para mim”) [entrevistado H].

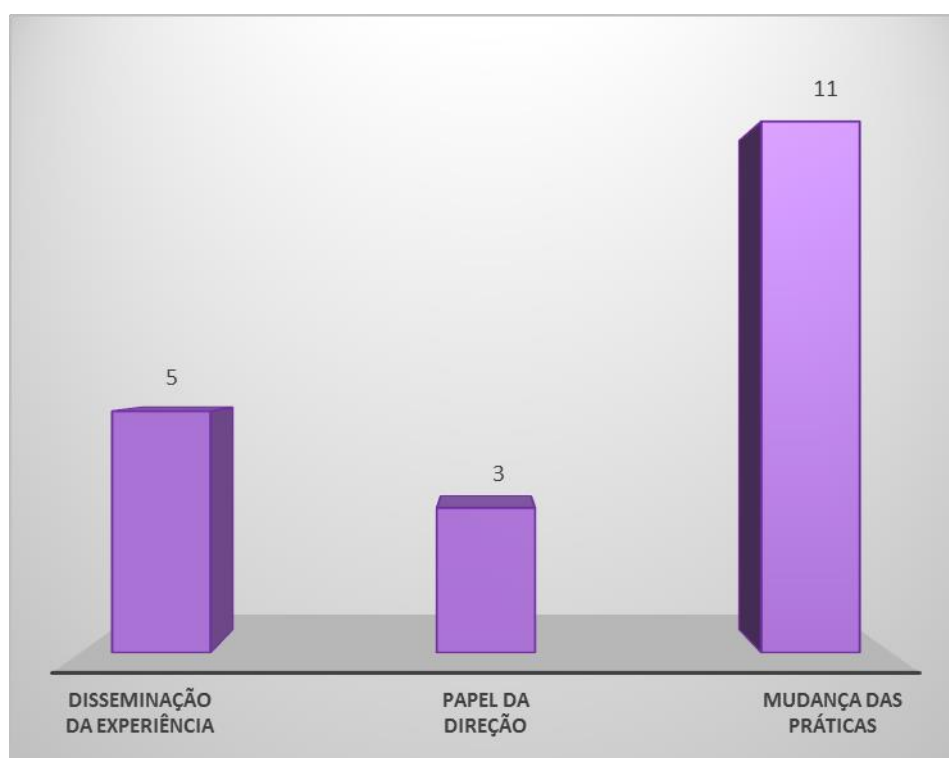


Gráfico 4. Distribuição das EU/ subcategorias, relativas ao tema “Perceções sobre o desenvolvimento da organização”

Os professores mostram-se motivados para integrar projetos de natureza colaborativa (“Temos já outro projeto a funcionar, um projeto de natureza colaborativa - o projeto Fénix”) [entrevistado F] mas também conscientes dos desafios (“Eu creio que saem também duas coisas mais ... que é a constituição de horários cada vez mais potenciadores da colaboração, e por outro lado a questão do mobiliário. Parece uma

coisa trivial ...”) [entrevistado E]. Identificam medidas necessárias relacionadas com as estratégias de ensino, por um lado, mas também de medidas relacionadas com a organização do tempo dos professores.

Na subcategoria *Disseminação da experiência* os professores entrevistados demonstram estar atentos a um dos princípios basilares do processo RLS: a partilha da experiência com os outros docentes da escola (“Houve uma sessão de divulgação aberta a toda a escola”) [entrevistado G], (“A nível de Departamento houve uma reunião em grande parte dedicada a todos os projetos de trabalho colaborativo a decorrer”) [entrevistado F]. Para Hargreaves (2004, p. 21,22), “Lessons learned during an innovation need to be transferred as an inherent part of the innovation”.

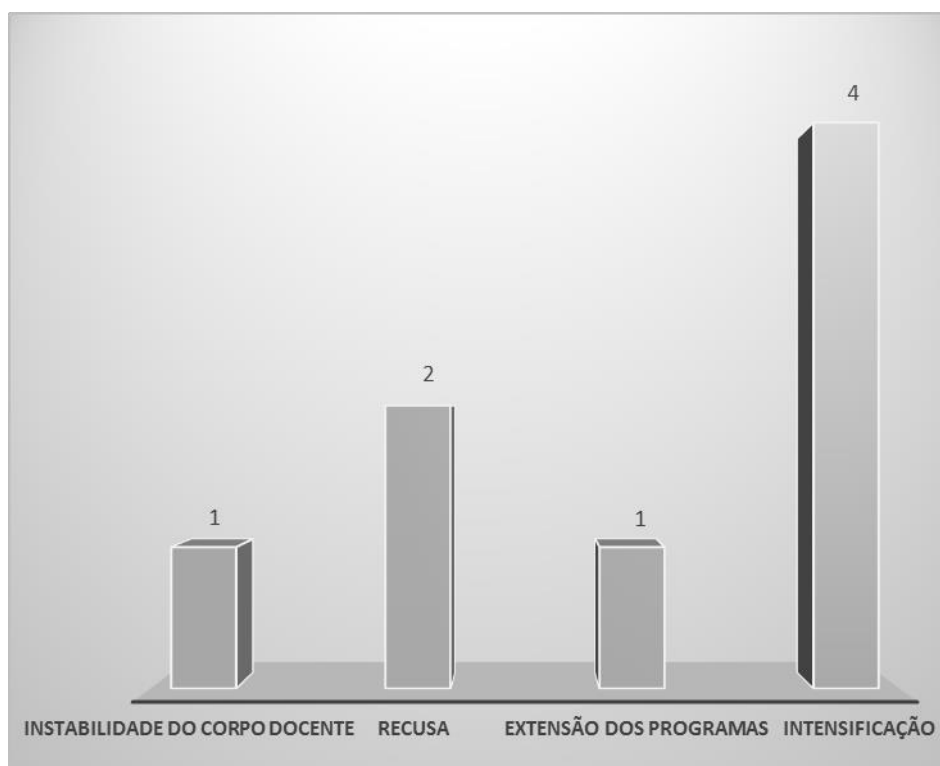


Gráfico 5. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Principais constrangimentos identificados”

A sobrecarga dos professores do projeto é a subcategoria mais referida (4). Os professores que participaram no projeto viram-se confrontados com o aumento de tarefas, já que adicionaram as novas solicitações às que habitualmente já desenvolviam no âmbito do seu exercício profissional. Neste passo, lembramos que a Direção da escola não tem, por imposições legais, a opção de libertar estes professores de parte das

suas atividades letivas. Deste modo, os professores que se envolvem em projetos de investigação ação, não obstante estarem a participar ativamente no desenvolvimento da instituição a que pertencem, são penalizados no seu tempo pessoal (“posso dizer que a nossa frustração este ano esteve relacionada com o facto de estarmos os três envolvidos em muitas coisas e não tivemos tempo”) [entrevistado E].

Enquanto a entrevista anterior foi realizada imediatamente a seguir ao segundo (e último) ciclo de ação do projeto, em maio de 2013, a entrevista que seguidamente será tema de análise foi realizada dez meses após a conclusão das ações do projeto ao nível da escola. Nesta segunda entrevista, as coordenadoras optaram por uma postura muito pouco interventiva, deixando que os entrevistados manifestassem livremente as suas perceções e pontos de vista relativamente à sua participação. Estiveram presentes sete professores (mais um do que na entrevista anterior).

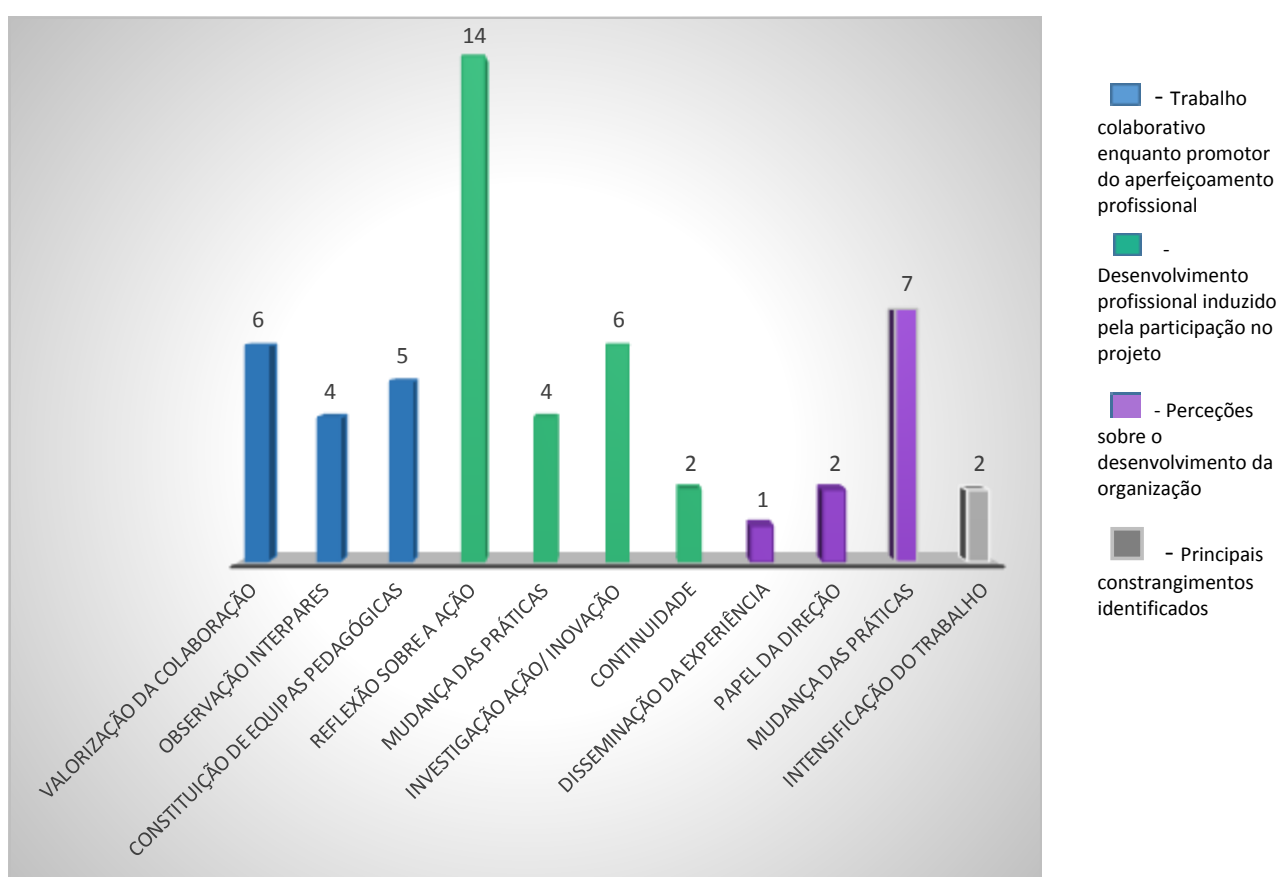


Gráfico 6. Distribuição das UE/ subcategorias pelos temas na segunda entrevista de grupo focal (designação dos temas na lateral)

O gráfico 6 mostra que, de entre os quatro temas, o tema 2, “O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto” foi o que obteve o maior número de

unidades de registo. A *Promoção da reflexão* e a *Investigação ação* são considerados os principais benefícios retirados da experiência, tal como o tinham sido na entrevista realizada em 17.05.2013 indicando consistência nas opiniões dos entrevistados.

Nos restantes temas a subcategoria mais referida é *Mudanças nas práticas* na escola (7 referências) na sequência da participação no projeto.

A leitura do gráfico mostra que num total de 53 unidades de enumeração, 51 são de cariz positivo. Tal poderá ficar a dever-se ao facto de as entrevistadoras não terem colocado qualquer questão relacionada com aspetos percecionados como negativos, no entanto, permite também constatar, que de entre os eventuais aspetos negativos apenas um - *Intensificação do trabalho* - foi realmente significativo, pois os entrevistados referem-no espontaneamente.

Tal como já tinha acontecido na primeira entrevista, estes dados parecem indicar que a participação no projeto foi percecionada como muito positiva. Seguidamente, efetuamos a interpretação independente dos quatro temas resultantes da análise temática a que submetemos as respostas dadas. (Anexos VIII e IX).

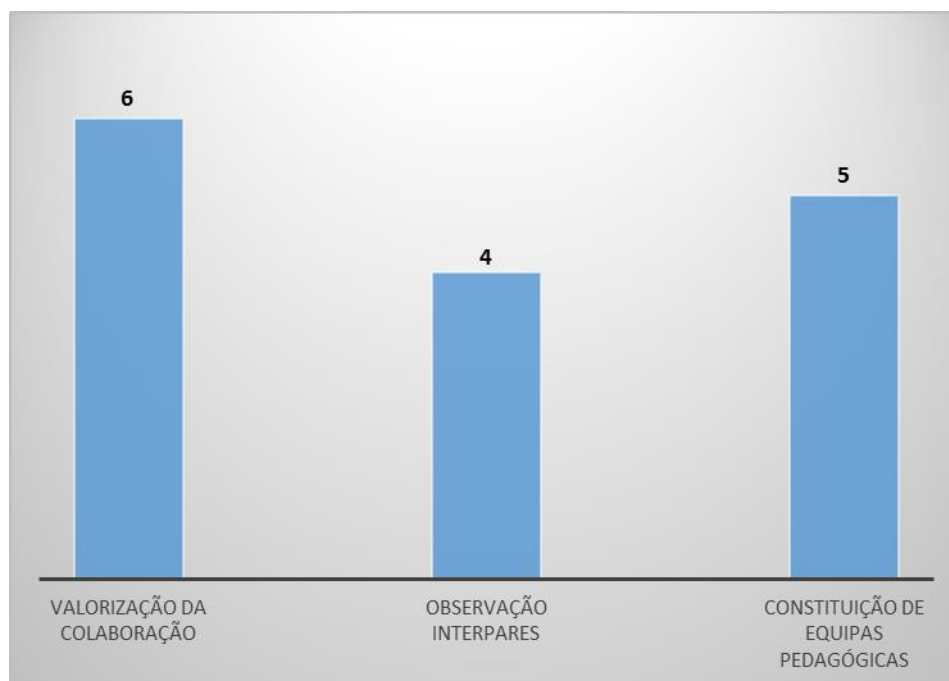


Gráfico 7. Distribuição das UE/ subcategorias relativas ao tema “O trabalho colaborativo enquanto fator promotor do aperfeiçoamento profissional dos professores”

Comparativamente com os dados da entrevista anterior verifica-se um decréscimo (de onze para seis referências) da valorização do trabalho colaborativo, embora este continue a ser considerado como um benefício (“percebemos que

individualmente teria sido difícil chegar aquele produto, mas em conjunto é possível”) [entrevistado k]. Este decréscimo pode indiciar uma diminuição do entusiasmo dos professores face a atividades de colaboração, que poderá dever-se tanto a questões intrínsecas (as suas vivências pessoais), quanto extrínsecas (novas responsabilidades profissionais, por exemplo).

Sublinhamos que, tal como na entrevista anterior, os professores consideram que um dos benefícios do trabalho colaborativo é a constituição de equipas pedagógicas, quando se trata de um grupo de docentes que não tinham trabalhado juntos anteriormente (“fui convidado para participar neste projeto por duas professoras de uma área completamente distinta da minha. Elas são de Ciências e eu sou de Artes”) [entrevistado J], ou o reforço das equipas quando os docentes escolhem colegas em quem já confiam (“embora eu já esteja muito habituada a trabalhar com os meus parceiros, e essa talvez tenha sido uma das razões que me levou a aderir de imediato”) [entrevistado J]. O princípio da confiança nos pares surge como o critério mais importante para os professores quando se trata de aceitar participar num projeto de caráter colaborativo.

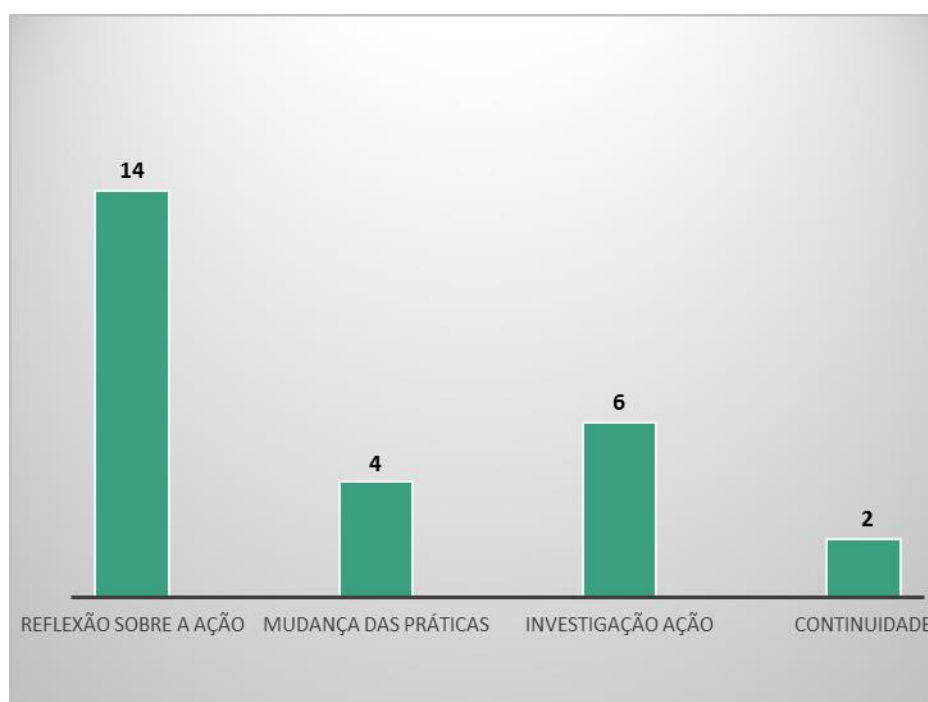


Gráfico 8. Distribuição das UE/ subcategorias , relativas ao tema “O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto”

Relativamente ao tema “Desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto” a subcategoria *Reflexão sobre a ação* merece um considerável

destaque por parte dos professores entrevistados, à semelhança do que tinha sucedido na entrevista anterior. Verifica-se nos enunciados dos professores os efeitos do projeto enquanto promotor da reflexão: (“Eu percebi que havia aspetos que podia de facto melhorar”) [entrevistado H]; (“Em relação aos alunos eu percebi que...”) [entrevistado E]; (“e penso que este trabalho...”) [entrevistado J]; (“eu tomei consciência de que...”) [entrevistado K]; (“Quando aceitei o desafio a questão que se colocava era...”) [entrevistado J]. Os docentes empenham-se na compreensão das problemáticas em estudo e desenvolvem uma atitude crítica face às várias dimensões do processo educativo.

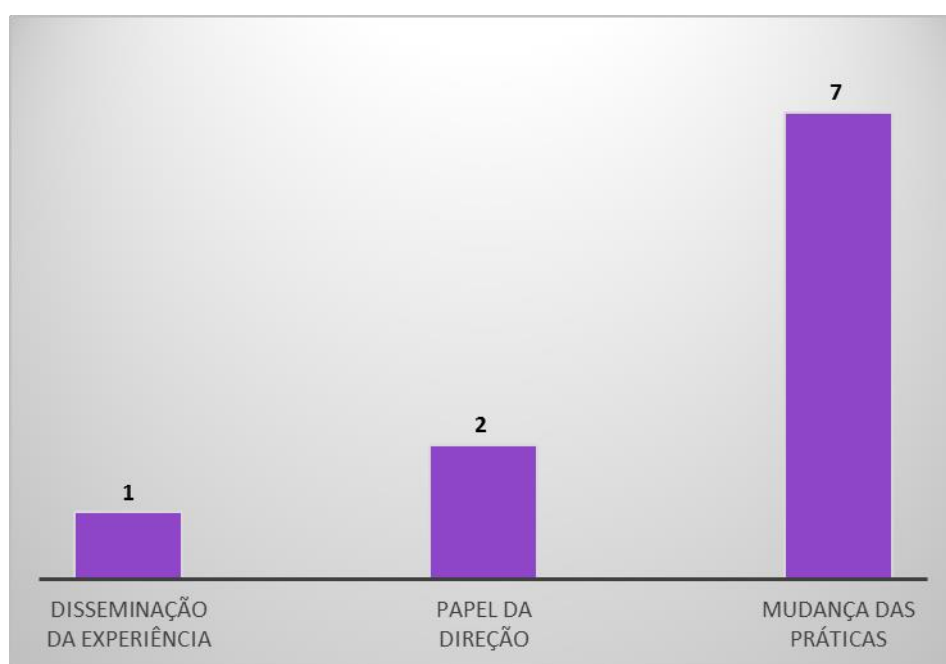


Gráfico 9. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Perceções sobre o desenvolvimento da organização”

A mudança das práticas é de novo a subcategoria que merece mais referências (7) havendo, no entanto, um decréscimo face ao número de referências (11) obtidas na entrevista anterior. Este dado poderá estar relacionado com a condução da entrevista, que permitiu que os entrevistados se centrassem mais nas suas próprias experiências, ou poderá indiciar uma alteração das perceções dos entrevistados no que concerne este tema. Ainda assim, as referências feitas apontam para a necessidade de dar continuidade ao tipo de trabalho desenvolvido no âmbito do projeto (“uma tarde, por exemplo, para o trabalho colaborativo dos professores, era muito importante”) [entrevistado E].

4.1.1 Síntese da análise das entrevistas de grupo focal

A análise das duas entrevistas, realizadas junto dos mesmos docentes (na segunda entrevista esteve presente mais um professor), em momentos distintos, permite-nos concluir que, globalmente, os professores mantêm os seus pontos de vista em relação aos temas discutidos. (Anexo X)

Conforme verificamos na leitura dos gráficos, os professores consideram o trabalho colaborativo um instrumento poderoso no enriquecimento da sua prática profissional, ao mesmo tempo que revelam que a sua dimensão pessoal, também é afetada de um modo positivo pela sua participação no projeto. Este último aspeto é visível na importância que dão às equipas pedagógicas, e portanto, ao sentimento de pertença a um grupo com o qual se identificam. Neste passo, relembramos a tese de Hargreaves e Fullan (1992) que defendem que o desenvolvimento profissional do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, em que os pensamentos, as crenças e as atitudes desempenham um papel fulcral. De acordo com esta visão holística, a identidade dos professores é afetada de forma positiva quando a sua atividade profissional é gratificante.

As oportunidades de reflexão proporcionadas pelo projeto são também um elemento muito valorizado pelos professores. Claramente, são momentos percecionados como de rutura face ao que acreditavam e ao que faziam (“o mais importante foi ter sentido que nas minhas aulas a inovação estava muito pouco presente e que isso precisava de ser corrigido”) [k].

Os discursos apontam para a interiorização por parte dos professores dos benefícios da colaboração. Estes referem-se às novas práticas como dados adquiridos configurando uma situação de improvável retorno a práticas eminentemente individualistas (“pensar de uma forma mais simplificada esta prática de assistirmos uns às aulas dos outros”) [E]. Acresce que, embora os professores não verbalizem esta ideia, podemos depreender que individualmente não teriam introduzido na sua atividade as práticas inovadoras recomendadas pelo projeto, tal como não teriam desempenhado o papel de professor investigador.

4.2 Entrevistas semiestruturadas

Procedemos à organização da informação em cinco temas nucleares, que tratámos de forma autónoma:

Tema 1. Conceções sobre a qualidade das relações de trabalho estabelecidas entre as organizações

Tema 2. Representações dos entrevistados sobre os papéis desempenhados

Tema 3. Principais constrangimentos identificados

Tema 4. Conceções sobre o desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto

Tema 5: Conceções sobre as mudanças na escola resultantes da parceria

Neste estudo, adotámos como *unidades de contexto* cada um dos textos integrais das entrevistas, a que demos um código. Atribuímos uma letra a cada entrevista, respetivamente A, B, C e D.

Optámos por apresentar cinco quadros, identificadas pelos respetivos temas, com as suas categorias, as subcategorias e as UE (*unidades de enumeração*). Considerámos como *unidade de enumeração* o número de unidades de registo por subcategoria, a fim de sabermos quais as opiniões mais partilhadas pelos entrevistados e que, por conseguinte, surgem com maior frequência.

Quadro 4. Categorização dos temas das entrevistas semiestruturadas

Temas	Categorias	Subcategorias
Conceções sobre a qualidade das relações de trabalho entre as organizações	Clima de trabalho	Equidade
		Colaboração
		Negociação
Conceções dos entrevistados sobre os papéis desempenhados	Papéis desempenhados	Apoio/ Monitorização
		Reflexão em rede/ Partilha
		Enriquecimento mútuo
Principais constrangimentos identificados	Dificuldades sentidas durante a execução do projeto	Limitação do número de momentos formativos
		Subvalorização de produtos
		Sobrecarga dos professores da escola
		Problemas relacionados com o design do projeto
		Clima de tensão entre as universidades
Conceções sobre o desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto	O Impacto da participação no projeto no desenvolvimento profissional	Enriquecimento das práticas
		Investigação ação
		Promoção da reflexão
Conceções sobre o desenvolvimento da organização	O impacto na escola	Papel da Direção
		Disseminação da experiência
		Mudanças das práticas

Descrição das subcategorias

TEMA 1: Conceções sobre a qualidade das relações de trabalho estabelecidas entre as organizações

CATEGORIA 1. Clima de trabalho

Equidade - Nesta subcategoria foram incluídas todas as referências às relações (formais e informais) estabelecidas entre os participantes no projeto pertencentes a

instituições de diferentes níveis (universidades/ escola). Pretendemos saber como foi percebido o ambiente em que decorreram os trabalhos, nomeadamente, se o fator estatuto se interpôs entre as universidades e as escolas, ou se pelo contrário, se tratou de uma relação de igual para igual, em que todos os intervenientes se sentiram igualmente valorizados.

Colaboração – Nesta subcategoria foram integradas as referências à colaboração enquanto fator preponderante das relações estabelecidas. Sendo este um projeto colaborativo por natureza, não só entre pessoas no desempenho dos seus papéis, mas também entre organizações, procurámos identificar evidências dessa mesma colaboração.

Negociação – Nesta subcategoria foram agrupadas todas as referências ao processo de negociação que ocorreu nos vários momentos do projeto. As universidades contaram com as escolas para a transposição da teoria para a prática letiva, através de um processo que necessariamente exige diálogo e flexibilidade. Procurámos compreender de que forma o referido processo foi percebido pelos participantes, ou seja, se se tratou de uma parceria na qual as instituições detinham a mesma margem de negociação.

TEMA 2. Conceções dos entrevistados sobre os papéis desempenhados

CATEGORIA 1. Desempenho de papéis

Apoio/ Monitorização - Nesta categoria foram reunidas todas as referências aos papéis desempenhados pelos participantes como, por exemplo, o suporte e a monitorização.

Reflexão em rede/ Partilha – Nesta subcategoria foram incluídas as referências aos momentos que os entrevistados perceberam como tendo sido ocasiões propiciadoras de apresentação e troca de ideias. Procurámos identificar não só os papéis institucionais, mas também as perceções dos participantes quanto às tarefas que desempenharam e quanto aos benefícios que retiraram.

Enriquecimento mútuo – Nesta subcategoria foram reunidas as referências às oportunidades de valorização de todos os participantes graças à complementaridade de conhecimentos e de competências que caracterizava o grupo de trabalho no seu conjunto.

TEMA 3. Principais constrangimentos identificados

CATEGORIA: Dificuldades sentidas durante a execução do projeto

Limitações ao nível dos momentos formativos - Nesta subcategoria foram integradas as referências aos aspetos menos positivos na gestão dos encontros formais dos participantes, dada a escassez de tempo.

Subvalorização de produtos - Nesta subcategoria foram incluídas as referências ao subaproveitamento dos materiais didático pedagógicos produzidos na escola, que foram utilizados nas aulas de pesquisa, mas que não foram objeto de análise por parte das universidades.

Sobrecarga dos professores - Nesta subcategoria foram reunidas as referências a um conjunto de tarefas exigidas aos professores, na sequência da sua participação no projeto.

Problemas com o design do projeto - Nesta subcategoria foram integradas as referências aos problemas decorrentes da forma como o projeto estava arquitetado, especificamente, o elevado número de entidades participantes, a complexidade dos contextos educativos e socioeconómicos envolvidos, e ainda, o âmbito do estudo com implicações ao nível da planificação e lecionação de aulas, da partilha de práticas e do envolvimento das vozes dos alunos.

Clima de tensão entre as universidades - Nesta subcategoria foram incluídas todas as referências a momentos de tensão na relação entre as universidades. Muito embora o foco do nosso trabalho não seja a relação entre as universidades consideramos que se trata de informação relevante.

TEMA 4. Conceções sobre o desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto

CATEGORIA 1. O Impacto da participação no projeto no desenvolvimento profissional

Enriquecimento das práticas - Nesta subcategoria foram reunidas todas as referências às mudanças nas práticas didáticas e pedagógicas induzidas pelo projeto no trabalho do grupo de professores participantes, resultado quer da experiência direta, quer dos momentos de diálogo e partilha, criados ao nível mais restrito da escola e ao nível mais abrangente da parceria.

Investigação ação - Nesta subcategoria foram incluídas todas as referências ao professor na sua dimensão de investigador que, enquadrado por um conjunto de

pressupostos teóricos, planifica e aplica na sua sala de aula um conjunto de procedimentos científicos inovadores cujas finalidades são a promoção do sucesso escolar, a melhoria das práticas e o seu desenvolvimento profissional.

Promoção da reflexão - Nesta subcategoria foram integradas as referências aos professores enquanto profissionais competentes para pensar, repensar e reformular as suas práticas, de uma forma individual ou coletiva.

TEMA 5: Conceções sobre o desenvolvimento da organização

CATEGORIA 1. O impacto na escola

Papel da Direção - Nesta subcategoria foram incluídas todas as referências que visam diretamente a liderança da escola enquanto detentora de um papel fundamental na criação de condições para o sucesso de um projeto desta natureza e consequente disseminação do mesmo.

Disseminação da experiência - Nesta subcategoria foram incluídas as referências relativas à necessidade da continuidade e divulgação das práticas iniciadas com o projeto, sobretudo por parte dos professores participantes.

Mudança das práticas - Nesta subcategoria foram reunidas as referências relativas à necessidade de introdução e implementação de medidas identificadas como cruciais para a mobilização dos professores no sentido da inovação. Por outro lado, foram também incluídas as limitações de caráter burocrático e administrativo com que as próprias escolas se deparam quando procuram criar condições para a implementação de práticas inovadoras.

Após a definição das categorias, pretendemos observar as frequências das unidades de registo entre as **17** subcategorias tendo procedido à sua representação gráfica. Procurámos saber quais as questões que motivaram mais o interesse e as opiniões das entrevistadas.

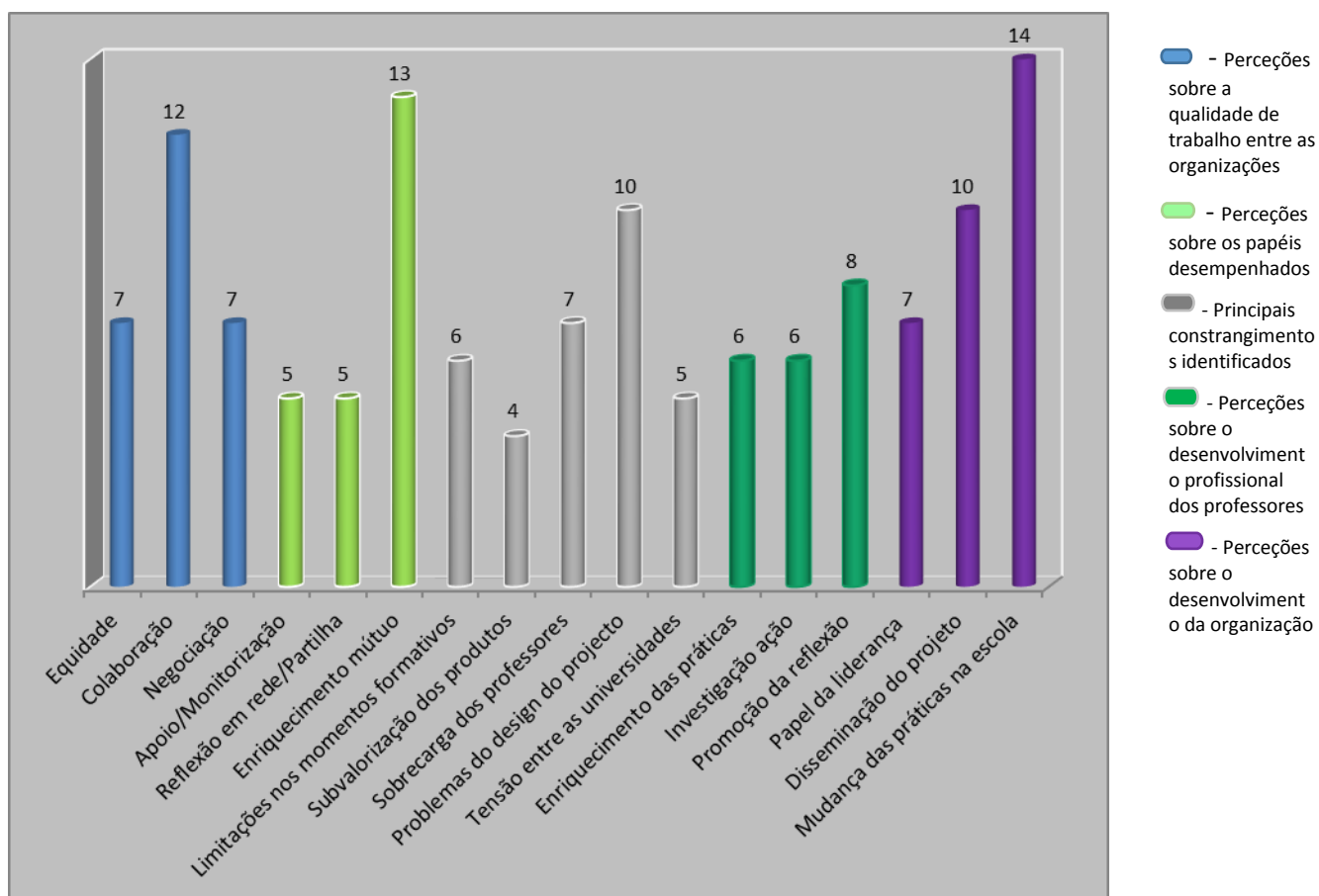


Gráfico 10. Distribuição das UE/ subcategorias pelos temas (legenda na lateral)

O gráfico 10 mostra que, de entre os cinco temas, o tema “Principais constrangimentos identificados”, é o que reúne mais unidades de registo: 32. Tal poderá ficar a dever-se ao facto de este tema concentrar todos os aspetos negativos que foram referidos pelos entrevistados, tanto na questão que abordava especificamente as dificuldades, quanto noutros momentos das entrevistas. A leitura do gráfico permite-nos afirmar que num total de 132 unidades de enumeração, 32 são de cariz negativo, enquanto 100 são de cariz positivo. (Anexos XI e XII).

Já no que respeita às subcategorias mais referidas destacamos o *Enriquecimento mútuo* (13 referências) e *Mudanças ao nível da escola* (14 referências). No seu conjunto, estes dados parecem indicar que a parceria foi percecionada como muito positiva pelas entrevistadas.

De seguida, efetuamos a interpretação independente dos cinco temas resultantes da análise temática a que submetemos as respostas dadas nas entrevistas.

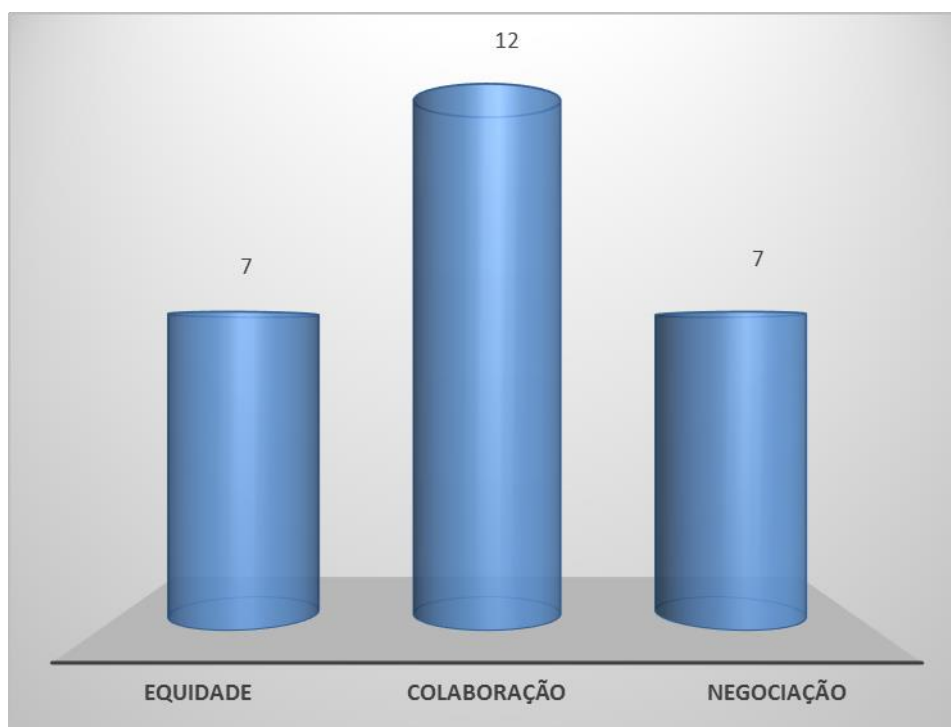


Gráfico 11. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Percepções sobre a qualidade das relações de trabalho estabelecidas entre as organizações”

De entre as três características mencionadas a colaboração tem um maior número de referências. Dadas as identidades dos entrevistados a colaboração aqui mencionada ocorreu sobretudo entre profissionais de instituições de diferentes níveis: universidades com universidades e universidades com escolas. Podemos concluir pela existência de um ambiente de trabalho claramente positivo, como é perceptível nas respostas, quer das investigadoras da universidade (“Eu concebo a ligação das escolas com a universidade como uma ligação de proximidade, de apoio, de colaboração”) [entrevistado D], quer da coordenadora de escola (“ Eu senti, como representante da escola, um grande acolhimento da parte deles”) [entrevistado A]. As restantes subcategorias também permitem deduzir que as ligações entre as instituições se processaram de forma justa (“o projeto não foi a universidade versus as escolas, mas a universidade e as escolas numa dinâmica única”) [entrevistado D].

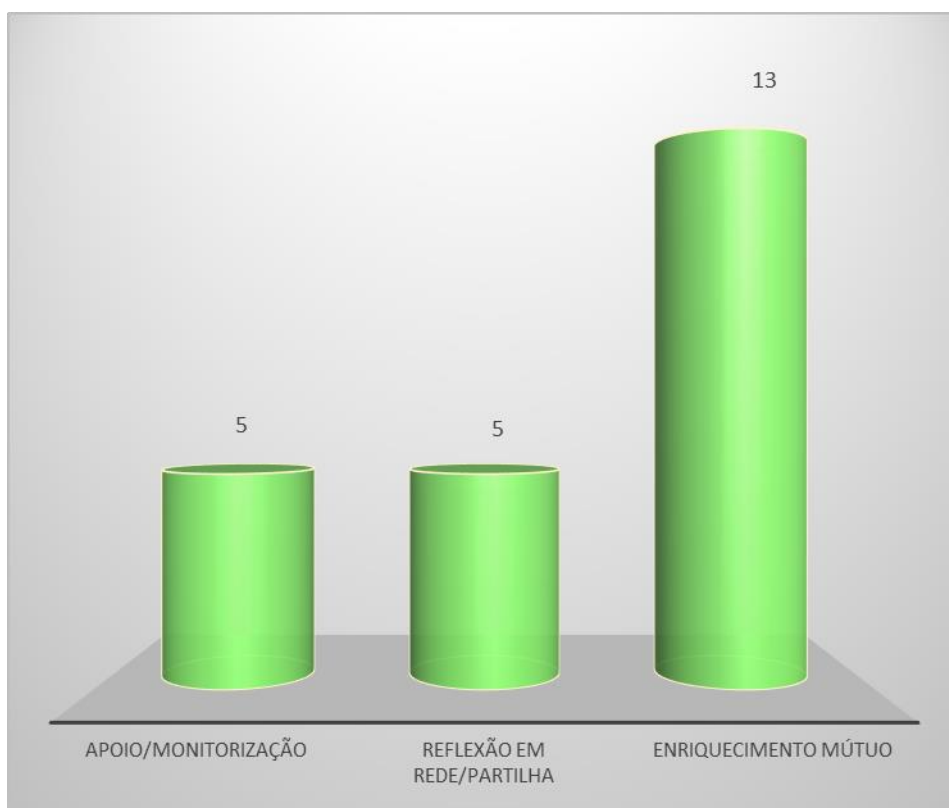


Gráfico 12. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Conceções dos entrevistados sobre os papéis desempenhados”

No que concerne os papéis desempenhados salientamos o destaque (13 referências) dado pelas entrevistadas ao enriquecimento mútuo, baseado na convicção de que todos os participantes têm um papel único e imprescindível no desenvolvimento da parceria. Existe consonância do discurso quanto à complementaridade dos papéis das universidades e das escolas e são identificados benefícios para todas as organizações envolvidas no projeto (“That’s why I’m talking about co-construction of knowledge”) [entrevistado B]. Claramente é expressa a convicção de que com este modelo de funcionamento foi possível realizar um trabalho de melhor qualidade (“university researchers, they are highly skilled in research methodology, collection of data, analysing of data; school partners are all highly skilled in issues to do with learning and teaching”) [entrevistado B], com vantagens para todas as partes (“A partir de certo momento eu sentia-me mesmo parceira e sentia que podia aprender convosco e estive mesmo a aprender convosco”) [entrevistado C].

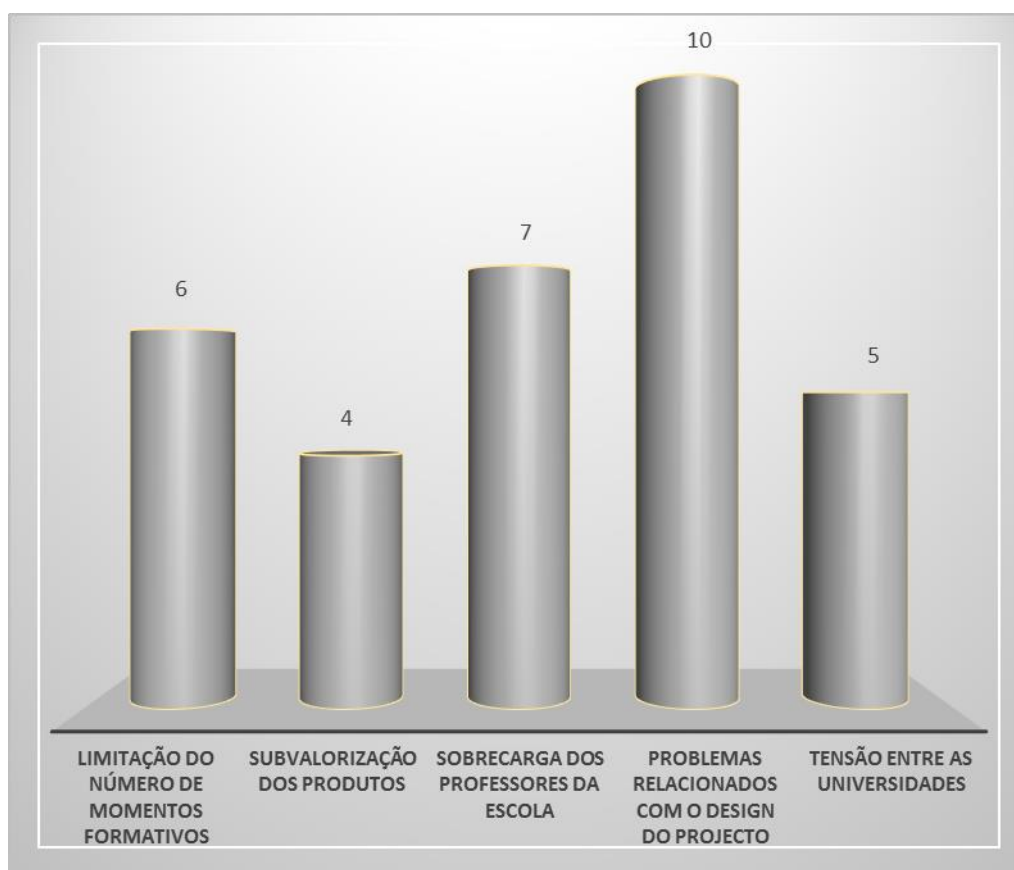


Gráfico 13. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Principais constrangimentos identificados”

Ao nomearem as dificuldades, podemos constatar que os entrevistados abordaram três planos: o plano teórico, o plano técnico e o plano relacional.

No plano teórico, reúnem-se as ideias relativas às características definidoras do projeto: o âmbito do estudo, a dimensão do mesmo e a singularidade dos contextos para justificar os constrangimentos (“eu acho que é muito difícil juntar quatro universidades e oito escolas. Primeiro porque as escolas têm culturas diferentes umas das outras e as universidades também e depois é muita gente”) [entrevistado C]. No plano técnico, as entrevistadas manifestam a sua convicção de que uma gestão mais eficiente e mais proveitosa dos encontros dos participantes teria sido desejável (“Nos encontros seria ideal que tivesse havido muito mais espaços de partilha entre as pessoas das diferentes escolas e universidades”) [entrevistado C], tanto no que respeita ao tempo dedicado ao debate de ideias, quanto ao tempo dedicado à análise dos materiais produzidos. Ainda no âmbito das questões técnicas, enfatizam a exigência do projeto, nos domínios científico, técnico e pedagógico para com os professores (“é muita coisa que é solicitada aos professores”) [entrevistado A]. Apesar de nenhuma das entrevistadas ter participado

do projeto na qualidade de professor, são feitas sete referências ao elevado número de atividades solicitadas aos professores no âmbito do projeto, o que nos permite concluir por uma certa admiração pelo empenhamento desses professores.

No plano relacional, as entrevistadas manifestam o seu desagrado face à forma como, em alguns momentos, se viveu um clima de crispação entre as universidades (“houve momentos de muita tensão entre a universidade em Portugal e a coordenação sediada na universidade do Reino Unido”) [entrevistado D]. Sem nunca questionar as competências científicas da coordenadora geral do projeto as entrevistadas consideram que a conduta da mesma se caracterizou pela rigidez e pela inflexibilidade. Uma das entrevistadas teve o cuidado de referir que mencionou este constrangimento na avaliação que fez do projeto.

Optámos por incluir este aspeto específico das relações entre a universidade inglesa e a universidade portuguesa neste tema por considerarmos que se tratou de uma dificuldade pontual, não generalizável para o clima de trabalho que caracterizou a parceria.

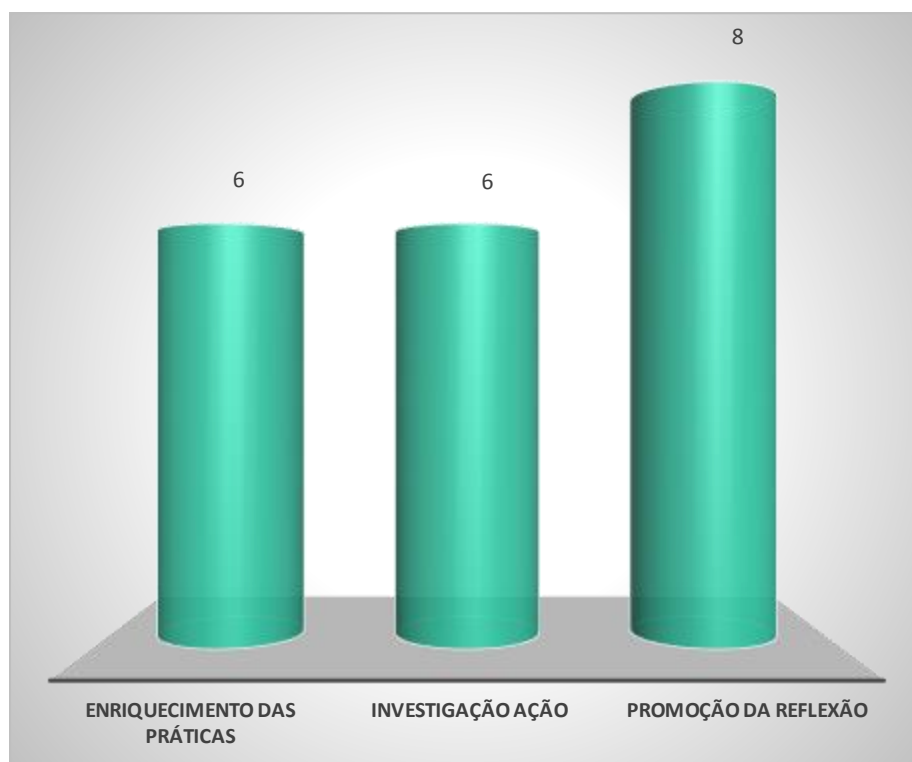


Gráfico 14. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Perceções sobre o desenvolvimento profissional dos professores induzido pela participação no projeto”

É indubitável que as entrevistadas consideram que o projeto foi uma experiência enriquecedora para os docentes que nele participaram. Por um lado, as entrevistadas destacam a dimensão do professor enquanto profissional reflexivo (“I could see and I could hear discussions among teachers talking about what another school did”) [entrevistado B]. Por outro lado, consideram que o papel de professor investigador foi também vivido de forma entusiástica (“eu senti que os Trios estavam a ser experiências muito intensas para os participantes”) [entrevistado C]. Estas duas facetas dos professores – prático reflexivo e professor investigador - que emergiram durante os dois ciclos de ação, são habitualmente pouco exploradas e demonstram de forma inequívoca a mais-valia deste projeto no que à profissionalidade docente respeita.

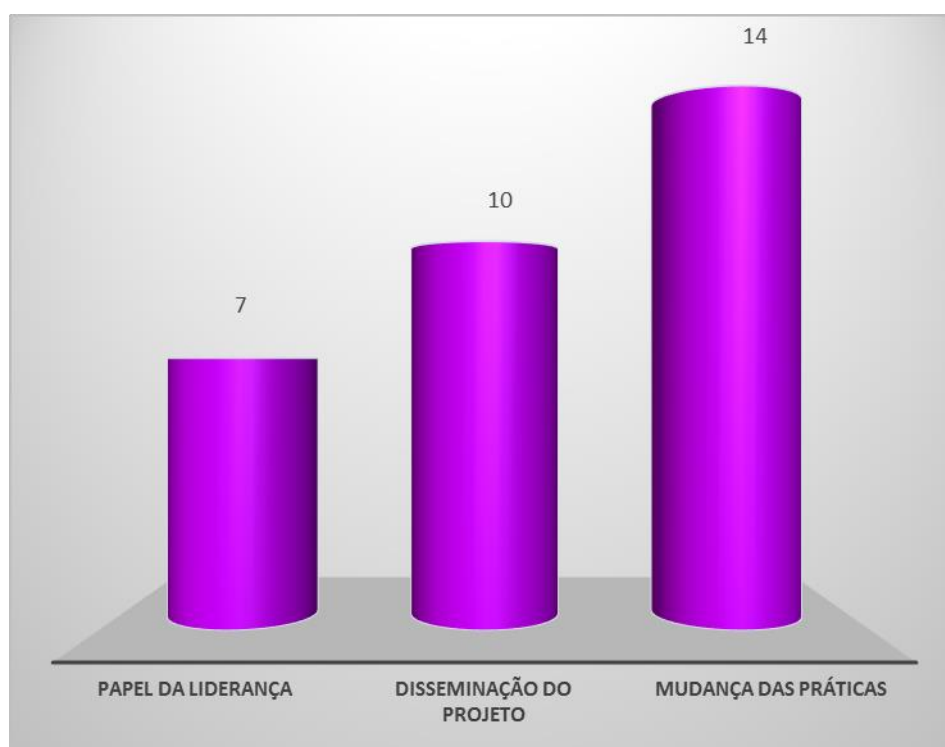


Gráfico 15. Distribuição das UE/ subcategorias, relativas ao tema “Perceções sobre o desenvolvimento da organização”

O número de referências à mudança das práticas (14) na escola demonstra a convicção das entrevistadas quanto à continuidade das atividades que foram realizadas no âmbito do projeto. Uma das entrevistadas sublinha que, dado o entusiasmo com que a escola se envolveu no projeto, as mudanças vão necessariamente prevalecer (“Eu agora quando faço formação dou o exemplo da vossa escola, o que não quer dizer que seja fácil. É até muito difícil porque é um processo de mudança de mentalidades”) [entrevistado C]. No

que respeita ao papel da liderança podemos depreender que as entrevistadas sentiram que houve uma determinação forte para que o projeto se realizasse com êxito (“Sentimos que quando há um elemento da Direção envolvido é muito mais passível haver consciência da necessidade de alterações a nível organizacional, ou a nível das políticas”) [entrevistado D]; (“A liderança tem muita importância nisto, mas também há um conjunto de pessoas à volta da direção, que são as lideranças intermédias que fazem com que quando surgem dificuldades as coisas não colapsem”) [entrevistado C].

4.2.1 Síntese dos resultados da análise das entrevistas de grupo focal e das entrevistas semiestruturadas

Ao compararmos as respostas obtidas nas entrevistas aos professores, com a entrevista às coordenadoras do projeto nos seus diferentes níveis (universidade inglesa, universidade portuguesa e escola) pudemos apurar que existe consonância de pontos de vista na maior parte dos aspetos.

Os dois grupos de entrevistados destacam a colaboração, a promoção da reflexão dos professores e a mudança das práticas na escola como os principais benefícios do projeto. Considerando que, é do princípio da colaboração que decorrem os outros dois aspetos, podemos afirmar que o envolvimento dos professores em atividades de caráter colaborativo estimulou a discussão e incentivou a aplicação de novas práticas.

Algumas vertentes são valorizadas de forma diferente pelos dois grupos de respondentes, uma situação que não é de estranhar, dado que nos encontramos perante grupos que desempenharam papéis distintos. Os professores destacaram, por exemplo, o papel que um projeto deste tipo desempenha na criação, ou reforço, de equipas pedagógicas. A este propósito, lembramos que a confiança é um tema preponderante na literatura sobre colaboração. Conforme nos dizem Boavida e Ponte (2002, p. 7)

a confiança é fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias, valores e acções uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados. A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de pertença ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração.

Já no que respeita aos respondentes às entrevistas semiestruturadas é o enriquecimento mútuo que merece principal destaque. Tal facto poderá dever-se à circunstância de, no início do parceria, terem vivenciado alguma incerteza face à forma como a mesma decorreria, incerteza que foi sendo ultrapassada à medida que as etapas do projeto se iam concluindo.

Outro aspeto que merece a nossa atenção é o reconhecimento, por parte das coordenadoras das universidades e da escola, da exigência colocada aos professores no desenrolar dos ciclos de ação de projeto (o desenvolvimento do processo Research Lesson Study, a documentação dos vários momentos, a necessidade de promover atividades de disseminação na escola), assim como do entusiasmo com que desempenharam as ações (“O que dá gozo na [nome da escola] é que as pessoas quando se dedicam às coisas, dedicam-se mesmo, e não se dedicam por protagonismo, para tentar brilhar na sua carreira”) [entrevistado C].

No que diz respeito às dificuldades verificamos que os pontos de vista não são coincidentes. Se para o grupo das coordenadoras o número de momentos formativos foi reduzido, dado o número de participantes envolvidos e a diversidade de contextos, para os professores tal situação nem chega a ser referenciada, o que em nosso entender se explica com a perceção dos professores de que praticamente todas as atividades do projeto foram formativas (apenas o âmbito em que decorreram e o número de participantes divergiram). Segundo Huberman (1989), entre os sete e os vinte cinco anos de serviço (subgrupo no qual se enquadram cinco dos sete professores entrevistados) os docentes mostram grande entusiasmo pela profissão, inovando, integrando equipas pedagógicas, procurando conquistar reconhecimento e prestígio entre os pares.

Salientamos que as perceções de ambos os grupos face ao modo como se desenvolveram a parceria e o projeto são manifestamente positivas, tendo os benefícios ultrapassado, em larga medida, os aspetos negativos.

4.3 Documentos do projeto

Tal como nos diz Flores (1994) os documentos são fontes de dados para o investigador, e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Tal como anteriormente referido, seleccionámos três documentos fundamentais para uma melhor compreensão do projeto:

Documento 1. *Comenius Application Form* (fevereiro 2011) – documento de candidatura do projeto;

Documento 2. *Guidance for the 1st cycle* (janeiro 2012) – documento de orientação para o primeiro ciclo (2011/2012) do projeto, na escola, elaborado pelo consultor científico do projeto;

Documento 3. *Accounts of Practice* (abril 2014) – relatório relativo aos dois anos de participação da escola, no projeto, redigido pelas investigadoras da universidade portuguesa.

Procurámos, por um lado, ter o cuidado de não incluir demasiadas fontes, e por outro, o cuidado de não selecionar documentos que deliberadamente sustentassem um único ponto de vista. Para tal, escolhemos documentos produzidos por diferentes autores e relativos a momentos distintos do processo. Nos momentos de recolha e análise de dados estivemos particularmente atentos aos aspetos que se relacionam diretamente com os objetivos definidos para este trabalho de investigação. Propositadamente, excluímos os dados que se referiam de uma forma específica aos alunos, não obstante serem eles os principais destinatários do projeto europeu.

O documento 1 (*Comenius Application Form*) é de natureza conceptual, da autoria da coordenadora geral do projeto (que pertence a uma universidade inglesa), no qual estão descritos os termos de referência. Neste documento a diversidade é apresentada como uma evidência, ao mesmo tempo que como um dos maiores desafios nas escolas europeias, nos domínios cultural, social, económico, de género, ao nível dos ritmos de aprendizagem dos alunos, entre outros. Com este caldo cultural como pano de fundo o projeto propõe-se atingir os seguintes objetivos: melhorar a qualidade e aumentar o número de parcerias entre escolas de diferentes Estados Membros; fomentar mudanças positivas nas abordagens pedagógicas e na gestão das escolas; reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na coesão social, na cidadania ativa, no diálogo intercultural, na equidade de género e na realização profissional. Para tal o projeto define como estratégias a utilização de aulas de pesquisa - *Research Lesson Study* e o envolvimento das vozes dos alunos – *Students' voices*.

São esperados como resultados das ações do projeto: i) o aumento do número de parcerias; ii) introdução de mudanças positivas nas abordagens pedagógicas; iii)

fomento de mudanças positivas na gestão da escola; iv) aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

O projeto propõe-se apresentar os seguintes produtos: um manual e um vídeo que reúnem as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores nas escolas parceiras; uma publicação que conta a experiência vivida em cada uma das escolas; um conjunto de comunicações e de artigos destinados ao público académico e docente.

O documento 2 (Guidance for the 1st cycle of activities) de natureza operacional, foi elaborado pelo consultor científico do projeto e reúne as decisões tomadas por todos os parceiros no primeiro *workshop* do projeto. Dado que a sua redação ocorreu após a realização do referido *workshop* onde estiveram presentes todos os parceiros, e transpõe para o papel as resoluções tomadas em conjunto, fica bem patente o caráter colaborativo que se pretendeu imprimir desde o início dos trabalhos.

O principal objetivo é fornecer orientações aos professores para a operacionalização do projeto nas escolas com o apoio dos investigadores da universidade.

A estratégia recomendada (RSL) é explanada de forma detalhada para que os professores possam compreendê-la e apropriar-se dela. À medida que são identificados e explicados os sete passos previstos, são também feitas recomendações aos professores (Trio) no sentido de adequarem a estratégia ao contexto em que trabalham, de acordo com a sua própria avaliação da questão da diversidade.

Ao longo da explicação é possível encontrar várias referências ao trabalho colaborativo dos professores: (“a group of three teachers who will work together to explore ways of using the views of students”); (“The participating teachers must be prepared to work together in planning and teaching lessons collaboratively”); (“the trios of teachers agree a focus for their classroom research”); (“In planning the research lesson, the teachers share their ideas as to how the lesson can be made effective”) [documento 2].

Outra referência igualmente significativa é a que confere ao professor o papel de investigador: (“this involves one lesson that is planned collaboratively [known as the research lesson] and then taught by each colleague in turn, with their two colleagues observing”); (“once each teacher has taught the research lesson, the trio should spend

time analysing the information they have collected through their meetings, observations”) [documento 2].

Neste documento ficam também definidos os papéis dos diferentes parceiros. Enquanto aos professores cabe todo o trabalho relacionado com as aulas, os investigadores da universidade têm como funções o apoio aos professores, a recolha das opiniões dos alunos relativamente às aulas de pesquisa e a coleta de materiais produzidos pelos professores e pelos alunos.

O documento 3 (Accounts of Practice - 2014) é um documento de natureza avaliativa numa perspetiva formativa. Foi elaborado pelas investigadoras da universidade portuguesa a partir dos dados recolhidos junto dos professores e dos alunos da escola. O documento foi redigido de acordo com as instruções do consultor científico e na parte final apresenta uma breve conclusão escrita pelo referido consultor.

Trata-se de uma narrativa que resulta das ações do projeto na escola. Note-se que cada escola produziu a sua própria narrativa não obstante o facto de todas elas (oito escolas) terem feito uso da mesma estratégia. A adaptação da estratégia ao contexto específico ilustra as diferentes formas que este processo pode assumir.

Sem proceder a uma descrição exaustiva de todas as ações do projeto na escola o documento procura relatar a experiência adquirida, baseando-se no trabalho dos professores, apresentando os benefícios, assim como os desafios, que se colocaram no decurso das ações do projeto. É dada particular atenção à estratégia RLS, mas são também dadas a conhecer as perceções dos professores e dos alunos participantes.

A partir das opiniões expressas pelos professores constata-se que os mesmos consideraram que a incorporação de modelos teóricos de investigação na sua prática constituiu um fator poderoso de desenvolvimento profissional: (“Although these strategies are described in the literature, most of the times we consider them difficult to implement. The involvement in a collaborative work project led us to try out new ways of interaction that proved to be useful and rewarding”); (“For me the most important thing was being observed by my colleagues”) [documento 3]. Podemos inferir que estes modelos teóricos, dificilmente teriam sido postos em prática por este grupo de professores, se não pudessem contar com uma estrutura de apoio com as características de uma parceria com a(s) universidade(s).

Outro resultado bastante significativo é o levantamento de necessidades de alterações a nível organizacional, indispensáveis para dar continuidade às mudanças introduzidas (“in addition to the support of the school board, we have confirmed that for the sustainability of this model schools need structural reform of teachers’ timetable, coordination procedures among teachers and spatial organization of classroom”) [documento 3], já que esse é um dos objetivos do projeto. (Anexo XIII)

4.3.1 Síntese da análise dos documentos

Podemos afirmar que no documento 3 se encontram evidências de que os objetivos propostos no documento 1 foram alcançados, razão pela qual consideramos estar perante um projeto consistente, que conseguiu implementar a estratégia a que se propôs. Os três documentos analisados destacam a preocupação com a condição do professor. O discurso deixa claro o seu papel de investigador das próprias práticas. Este cuidado parece-nos particularmente importante pois concede ao professor a liberdade de inovar, de experimentar novas práticas, e desse modo identificar implicações para o futuro, no âmbito de um projeto de cariz eminentemente formativo, sem os constrangimentos de um processo formal avaliativo.

Para finalizar esta análise, e porque a consideramos apropriada ao projeto “Responding to diversity by engaging with students’ voices: a strategy for teacher development”, relembramos a perspetiva de Ainscow (2000), segundo o qual a investigação ação, ao induzir mudanças e as consequentes interpretações e análises críticas sobre elas, cria uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação que, em última análise, contribuem para aperfeiçoar a qualidade da educação e responder aos desafios propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face à convicção de que o projeto europeu de investigação ação “Responding to diversity by engaging with students’ voice: a strategy for teacher development” se constituiu como fator de mudança na escola, quer ao nível dos professores e alunos diretamente envolvidos, quer ao nível organizacional, definimos o seguinte objeto de estudo: a participação num projeto europeu de investigação ação enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores.

Definido o objeto de estudo, e os objetivos do mesmo, formularam-se as seguintes questões:

- ✓ Quais as conceções dos coordenadores das universidades e da escola no que concerne o clima de trabalho que caracterizou a parceria?
- ✓ Que conceções têm os participantes sobre o impacto do trabalho colaborativo na sua prática profissional?
- ✓ Quais as conceções acerca do impacto deste projeto no desenvolvimento da organização?

Relativamente à primeira questão verificámos que: i.) para os coordenadores das universidades, as relações que se estabelecem não obedecem a princípios de hierarquia, baseando-se no apoio e na monitorização. A monitorização aqui referida traduz-se numa atitude de amigo crítico, responsável por introduzir o questionamento e facilitar a reflexão; ii.) a interação entre as universidades e a escola, fundamental para que o projeto desenhado em conjunto possa ser implementado com sucesso, faz com que se estabeleça um princípio de vasos comunicantes, que dá lugar ao enriquecimento mútuo, ou nas palavras de uma das entrevistadas (“co-construction of knowledge”) [entrevistado B].

No que concerne a segunda questão constatámos que para os professores diretamente envolvidos, a participação no projeto foi percebida como positiva, dado que: i) puderam participar de forma ativa no seu processo de formação contínua, assumindo o papel de investigadores, ao mesmo tempo que de executores das práticas. A evidência deste duplo papel é visível no facto de as oito escolas do projeto terem executado, de formas distintas, a estratégia recomendada; ii) integraram um projeto comprometido com a inovação, que lhes deu o suporte necessário para aprofundarem a questão da diversidade, identificada como problemática, e, dessa forma, encontrarem as

respostas adequadas, no contexto em que o problema se colocava; iii) reforçaram os laços de amizade e de confiança com os colegas com quem trabalharam diretamente, através da partilha de experiências, cuja riqueza não se esgota nos aspetos profissionais, facto que pode ter um impacto significativo na motivação dos mesmos para permanecerem na escola; iv) desenvolveram as suas capacidades de reflexão, que muito embora já existissem, foram necessariamente ampliadas nas reuniões de trabalho; v) viram o seu trabalho reconhecido, não só pelos seus parceiros, como também pelos seus pares, dada a visibilidade que o projeto adquiriu; vi) em termos pessoais, todos os aspetos mencionados anteriormente, terão contribuído para um sentimento de realização pessoal. Todos os aspetos referidos se traduzem no enriquecimento profissional dos professores conforme definido nos objetivos do projeto.

No que à terceira questão se refere, comprovámos que o projeto: i) contribuiu para a identificação de alterações organizacionais indispensáveis à continuidade das boas práticas, de entre as quais destacamos a necessidade da criação de tempos comuns para trabalho colaborativo e observação de aulas, nos horários dos professores, que facilitem o trabalho de equipa e que não perpetuem o isolamento dos professores; ii) foi responsável pelo aumento da partilha de práticas entre membros da comunidade, diretamente através dos momentos programados para disseminação do projeto, e indiretamente através da mudança cultural que impulsionou; iii) desempenhou um papel fulcral na perceção do valor da organização, pois os seus membros tornaram-se mais conscientes da riqueza e das potencialidades dos recursos humanos que a integram, considerando não apenas os professores participantes, mas também, estamos em crer, muitos outros que se identificaram com a experiência (“até pessoas que não estiveram no projeto, hoje em dia referem: - “Como se fez no Comenius.”) [entrevistado A].

O empenhamento dos diversos atores contribuiu de forma decisiva para os resultados positivos presentes nos vários indicadores do projeto. Desde o seu início, até à fase final, foram cumpridos os requisitos necessários descritos na literatura para que a parceria alcançasse os resultados esperados. Relembramos aqui a identificação do problema, que levou à colocação do foco na questão da diversidade, a utilização da inovação na procura da(s) resposta(s), a aplicação das estratégias no seu contexto e, não menos importante, a implicação de parceiros de confiança e o elevado sentido de responsabilidade com que todos abraçaram as tarefas que lhes foram distribuídas.

Contudo, a escola enquanto organização precisará de se manter atenta de modo a que as mudanças introduzidas e os benefícios conseguidos persistam para além da data de conclusão do projeto. Importa que as medidas introduzidas na organização não caiam progressivamente no esquecimento, e que as ações colaborativas e inovadoras dos professores não soçobrem perante a multiplicidade de tarefas que lhes é exigida diariamente. As limitações de caráter administrativo, assentes numa lógica burocrática, são um fator condicionador da adesão a projetos como aquele que analisámos. Se, por um lado, os professores abraçam estes desafios procurando desempenhar o papel de investigadores da sua própria prática, do outro lado, a Direção da escola vê-se praticamente impedida de dar mais condições para a concretização deste tipo de atividade a esses mesmos docentes. Por outro lado, nas escolas são criados grupos de trabalho que estabelecem dinâmicas próprias que são bruscamente interrompidas quando um professor se vê forçado a abandonar a organização.

Face em caso em estudo, é possível afirmar que professores são profissionais capazes de orientar as suas próprias ações de crescimento profissional, ao mesmo tempo que participam ativamente no desenvolvimento da própria escola em que se inserem.

Cumprida à escola, e principalmete à tutela, a criação de estruturas de apoio que deem resposta às necessidades dos seus profissionais no que à melhoria contínua das suas práticas diz respeito.

Em nosso entender, o estudo que desenvolvemos apresenta algumas limitações que decorreram de constrangimentos de tempo e da necessidade de restringir o campo de estudo. A saber: i) os professores da escola que não participaram no projeto não foram ouvidos; ii) a outra escola portuguesa que participou no projeto não foi estudada.

Finalmente, parece-nos pertinente elencar um conjunto de linhas de investigação futura:

- as práticas inovadoras, iniciadas pelos professores na sequência da sua participação no projeto, continuam a ser observadas? Em que medida se disseminaram junto dos professores que não participaram no projeto?
- as mudanças a nível organizacional, identificadas como necessárias, foram colocadas em prática e mantêm-se em vigor?

- de que forma o projeto contribuiu para o sucesso escolar dos alunos e para uma maior inclusão dos mesmos na vida da escola?

Esperamos que a realização deste trabalho de investigação possa, ainda que de uma forma modesta, contribuir para a compreensão da problemática das parcerias em educação e para o seu potencial enquanto fator de desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development for inclusive schools*. London: Falmer Press.
- AINSCOW, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp.76-80.
- APPOLINÁRIO, F. (2009). *Dicionário de metodologia científica. Um guia para a produção de conhecimento científico*. São Paulo: Ed. Atlas.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BEILLEROT, J. (2001). A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática de professores* (pp. 71-90). Campinas: Papirus.
- BERELSON, B. (1984). *Content analysis in communication research*, New York: Hafner Press.
- BOAVIDA, A M.; PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- CELLARD, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249- 305.
- COMISSÃO EUROPEIA (2004) *Common european principles for teacher competences and qualifications*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf e consultado a 01/04/2014.
- COUTINHO, C. P.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. J. C.; VIEIRA, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13 (2), pp. 355-379.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A Lima, J. A. Pacheco (org.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal.
- FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

- GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, G. Gaskell (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes. p. 64-89.
- GLATTHORN, A. (1984). *The Differentiated Supervision*. ASCD: Alexandria.
- GREENBAUM, T. L. (2000). *Moderating focus groups: A practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw Hill
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, D. (2004). Personalising Learning. In Information Society Comission. *Learning in the 21st Century Towards Personalisation*. pp. 11-25.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HUTCHINGS, P.; HUBER, M.T. (2005). *Building the teaching commons*. Disponível em www.carnegiefoundation.org. e consultado em 12/03/2014.
- KORTHAGEN, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, A. M. Veiga Simão (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- MENEZES, L.; PONTE, J. P. (2006). Da reflexão à investigação: Percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática. *Quadrante*, 15.
- MOREIRA, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MORGAN, D. L. (1997) *Focus Group as Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MUIJS, D; WEST, M.; AINSCOW, M; (2010) Why network? Theoretical perspectives on networking. In *School Effectiveness and School Improvement*. 21 (1), March 2010 (pp 5–26). Manchester: University of Manchester.
- NÓVOA (1991) A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In *Inovação*, 4(1), pp. 63-76.
- NÓVOA (2007), Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. In *Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- PONTE, J.P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp.105-132.

- PONTE, J.P.; SERRAZINA, M.L. (2003) Professores e formadores investigam a sua própria prática. *Zetetiké*, 11(20), pp.51-84.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- SANTOS, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo de caso com três professoras do ensino secundário* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- SANTOS, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a entretar. *Noeis*, 79, pp. 52-57.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- ZEICHNER, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, 29 (103), p. 535-554.

ANEXOS

Anexo II. Lista de organizações do projeto

Quadro do documento de candidatura do projeto: lista de participantes

List of partner organisations				
Partner no	Role	Organisation Name	City	Country
P1	Applicant Organisation	University of Hull	Hull	United Kingdom
P2	Partner	University of Manchester	Manchester	United Kingdom
P3	Partner	Autonoma University of Madrid	Madrid	Spain
P4	Partner	High Commission for Immigration and Intercultural Dialogue	Lisbon	Portugal
P5	Partner	Archbishop Sentamu Academy School	Hull	United Kingdom
P6	Partner	Newland School for Girls	Hull	United Kingdom
P7	Partner	Manchester Academy	Manchester	United Kingdom
P8	Partner	St Peter's RC High School	Manchester	United Kingdom
P9	Partner	Gaudem School	Madrid	Spain
P10	Partner	Las dehesillas	Madrid	Spain
P11	Partner	Escola Secundária Pedro Alexandrino	Póvoa de Santo Adrião	Portugal
P12	Partner	Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra	Lisbon	Portugal

Anexo III. Cronograma de Ações do Projeto

Ano: 2011

novembro 2011	novembro 2011	dezembro 2011
Application Form	Workshop em Hull, UK	Responding to diversity by engaging with students' voices...
documento	workshop	documento

Ano: 2012

janeiro 2012	junho 2012	julho 2012	agosto 2012	novembro 2012	dezembro 2012
Achieving quality in action research: Guidance for the 1 st cycle of activities	Conferência de Madrid	Notes from 2 nd Partnership Meeting	A Guide for schools "Responding to Diversity by Engaging with ..."	Case Study: escola alvo	Skype Meeting
documento	conferência	documento	documento	documento	reunião skype

Ano: 2013

fevereiro 2013	março 2013	maio 2013	junho 2013	novembro 2013	novembro 2013
Guidance for Evaluating 2 nd Cycle	Skype Meeting	Sessão de trabalho: Universidade/ Escola	Conferência de Lisboa	Notes from Lisbon Meeting	Skype Meeting
documento	reunião Skype	reunião	conferência	documento	reunião Skype

Ano: 2014

fevereiro 2014	maio 2014	agosto 2014	setembro 2014	outubro 2014	Outubro 2014
School Account	Skype Meeting	Cuadernos de Pedagogia, junio 2014, nº 446	ECER 2014, Porto	"Responding to diversity..."	"Accounts of practice"
documento	reunião Skype	artigo científico	comunicação	vídeo	guião

Anexo V: Guião da entrevista semiestruturada

ETAPAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<p>a) Solicitar a colaboração do entrevistado;</p> <p>b) Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista;</p> <p>c) Assegurar o anonimato das opiniões</p> <p>d) Garantir informação sobre o resultado da investigação;</p> <p>e) Pedir autorização para gravar a entrevista</p>
II - Opinião do entrevistado sobre o trabalho desenvolvido	<p>1. Caraterizar a relação estabelecida entre a escola e a universidade;</p> <p>2. Compreender se existiu melhor e maior qualidade do trabalho desenvolvido, nesta modalidade de colaboração;</p> <p>3. Identificar aspetos positivos do trabalho realizado;</p> <p>4. Nomear dificuldades sentidas;</p> <p>5. Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente ao impacto do projeto no desenvolvimento profissional dos professores;</p> <p>6. Conhecer as expectativas do entrevistado relativamente aos efeitos desta parceria na vida das escolas.</p>	<p>As escolas e as universidades são entidades reconhecidamente diferentes. Como carateriza a relação entre elas no decurso da parceria?</p> <p>O trabalho desenvolvido obteve mais e melhores resultados dado o seu enquadramento numa parceria de cariz eminentemente colaborativo?</p> <p>Quais os aspetos que considera mais positivos nesta parceria?</p> <p>Quais as dificuldades sentidas?</p> <p>De que forma foram os professores influenciados, pessoal e profissionalmente, pela sua participação nesta parceria?</p> <p>De que forma as práticas induzidas pelo projeto poderão conduzir a mudanças na escola?</p>

Anexo VI

ENTREVISTA REALIZADA EM 17.05.2013

TEMA 1: O Trabalho colaborativo enquanto fator promotor do desenvolvimento profissional dos professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UC
O papel do trabalho colaborativo	Valorização da colaboração	-Sentimos os três uma vantagem no facto de trabalharmos em conjunto; não só ao nível da planificação, mas também na concretização das aulas;	H
		-Esta é (...) a grande mais-valia: termos trabalhado em conjunto;	H
		-É qualquer coisa que nós já sabemos, mas convém, de vez em quando, reavivar a nossa memória;	I
		-O nosso Trio é transdisciplinar, o que me parece muito importante, pois permite trabalhar colaborativamente em Conselho de Turma;	E
		- este tipo de estratégias ajuda a combater também a nossa desmotivação como professores	E
		-... nesse aspeto este projeto para mim também foi muito enriquecedor: verificar que o trabalho colaborativo é fundamental.	I
		-... o facto que eu também considero ser o mais importante é uma nova visão daquilo que é o trabalho colaborativo que já todos conhecíamos da literatura mas que nem sempre colocávamos em prática.	G
		-... para mim trabalho colaborativo era divisão de tarefas, não era uma coisa com esta dinâmica.	G
		-Eu acho que esta experiência é reveladora da necessidade do trabalho colaborativo...	F
		-O que sai daqui é a necessidade do trabalho colaborativo...	F
		-O reconhecimento do quanto o trabalho colaborativo pode ser motivador e estimulante...	G
			11

	Observação interpares	<p>-Aquilo que eu senti, e que a meu ver foi mais importante: o facto de sermos observados por colegas.</p> <p>-O facto de termos alguém que está a perceber o que se está a passar na nossa aula, com outro sentir, com outra perspetiva, é muito enriquecedor...</p> <p>-... e depois ouvir outras pessoas que observaram a nossa postura e o nosso trabalho ajuda-nos de facto a perceber que há sempre pequenas situações que podemos mudar.</p> <p>Essa foi a mais-valia que eu senti.</p> <p>-...sinto que ser observada por outros ajuda-me a perceber que posso mudar em alguns aspetos.</p>	<p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>H</p> <p>4</p>
	Constituição de equipas pedagógicas	<p>-Em relação ao “velho” trio aquilo que nós sentimos foi em primeiro lugar uma maior autonomia, confiança.</p> <p>-Tínhamos gostado bastante da experiência no ano anterior e portanto há aqui muitas aquisições que são heranças digamos assim, e que já quase temos dificuldade em identificar, pelo facto de ser uma continuidade, uma continuação.</p> <p>-... havia aqui todo um trabalho que não estava feito... claro que o ano passado foi um ano de partir pedra.</p> <p>-Podemos depreender que este tipo de trabalho funciona melhor com pessoas que já se conhecem, que já se dão bem.</p> <p>-A osmose funciona porque as pessoas têm confiança no trabalho do outro.</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>F</p> <p>5</p>

Tema 2: O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto

Enriquecimento profissional	Reflexão sobre a ação	-Termino dizendo que o facto de refletirmos em conjunto sobre o que fizemos os três foi também uma vantagem;	H
		-Verificámos que quanto mais responsabilidade damos aos alunos, melhor é o desempenho deles;	I
		-Chegámos à conclusão de que eles se motivam imenso, se responsabilizam e, claro que, adoram tomar as rédeas da aula e acabam por fazer muito melhor do que aquilo que nós estávamos à espera.	E
		-Às vezes eu penso se não fui eu quem beneficiei mais porque fico tão satisfeita;	E
		-Eu acho que esta experiência é reveladora da necessidade do trabalho colaborativo; penso também que cada vez mais os professores estão a sentir essa necessidade; o que sai daqui é a necessidade do trabalho colaborativo;	F
		-Deixa-nos com a certeza de que não queremos voltar ao momento de partida. É algo que nos enriqueceu. Por exemplo, no final do nosso trabalho deste ano no Trio eu dei por mim a pensar como faria se houvesse um próximo ciclo de investigação para o próximo ano...	G
		-Há novas questões que se levantaram na minha cabeça: não pode ser imposto. Tem de ser uma cultura de escola e não uma rutura de escola. Não se pode esperar que haja uma adesão total;	G
		-Este tipo de estratégias ajuda a combater também a nossa desmotivação como professores.	E
		-Agora, alguns passos têm que ser institucionalizados.	I
		Essa prática, veio reforçar muito a nossa convicção, que já tínhamos, mas que às vezes nos esquecemos, de que de facto os alunos são competentes quando querem, quando se empenham.	I
		-O projeto irá deixar ... muita coisa, aligeirando os processos. Por exemplo... dar-lhes instruções para de 5 em 5, 10 em 10 minutos, fotografar trabalhos que sejam resultado daquela atividade ou encontrar com eles um instrumento que permita	G

		<p>fazer a avaliação da aula “O que eu gostei mais, o que eu gostei menos, o que eu aprendi, o que eu não aprendi”.</p> <p>-Eu penso muitas vezes se... é verdade que os alunos beneficiam sempre, mas às vezes eu penso se não fui eu quem beneficiei mais porque fico tão satisfeita.</p>	<p>E</p> <p>11</p>
	Mudança das práticas	<p>-Duas turmas da escola, 7^ª3 e 7^ª4, curiosamente e coincidentemente propuseram-me... propuseram-me serem eles a darem a aula, ou pelo menos uma parte da aula e eu pensei “Olha que curioso. Vamos a isso”. Pensei para mim e disse-o. Se calhar antes desta experiência não o teria feito. São turmas que não são do projeto e são turmas relativamente complicadas.</p> <p>-Este tipo de projetos ajuda também... A questão de ouvir as vozes dos alunos foi sistematizada de uma forma científica, ou seja, aquilo que eu fazia de uma forma um pouco informal ... foi feito de uma forma mais formal e isso do ponto de vista pedagógico orienta.</p> <p>-Mostrou-me que na realidade se partilharmos um bocadinho esta preparação (das aulas) com eles conseguimos ultrapassar um pouco o problema da motivação.</p> <p>-As aulas foram preparadas em conjunto com dois alunos (...) e esses dois alunos é que orientaram toda a aula.</p> <p>-Não houve praticamente intervenção do professor durante toda a aula... foram dois alunos de cada turma, com tarefas muito específicas preparadas previamente com eles, a nível científico e até didático.</p> <p>-... a nossa grande novidade foi a participação dos alunos na planificação das aulas.</p>	<p>I</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>E</p> <p>6</p>
	Investigação/Inovação	<p>-O que nós fizemos foi uma série de reuniões com alguns alunos, pedimos-lhes ideias para a concretização de um determinado tema. Foi o único condicionalismo que levámos: o tema.</p>	<p>E</p>

		<p>-Depois pedimos-lhes ideias e de entre as ideias deles escolhemos as que seriam levadas à prática.</p> <p>-As alterações de aula para aula tiveram em linha de conta aquilo que eles foram dizendo nas entrevistas.</p> <p>-Eles participaram sempre em todo o processo, mas nós também, quer dizer, não nos colocámos de fora, não foi “Agora só eles é que decidem.”</p> <p>-Trabalhámos colaborativamente com os alunos.</p> <p>-...acabou por ser surpreendente a forma como todos se empenharam, como os monitores foram competentes na orientação das aulas, como se preparam...</p> <p>-É curioso e é muito estimulante porque nós verificámos que quanto mais responsabilidade damos aos alunos, melhor é o desempenho deles.</p> <p>-Numa das sessões de trabalho com os alunos (eu selecionei 5 alunos numa turma de 24) eu pedi-lhes que cada um deles assumisse o papel de líder de uma equipa na aula. Estes cinco alunos foram escolhidos tentando atender à diversidade.</p> <p>-Este tipo de dinâmicas ajuda-nos ... o desafio interior...</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>G</p> <p>E</p> <p>9</p>
	Continuidade	<p>-A prática não foi diferente para mim;</p> <p>-Não sinto que vá introduzir grandes alterações muito sinceramente;</p> <p>- não implicou uma grande mudança na nossa prática</p>	<p>H</p> <p>H</p> <p>G</p> <p>3</p>

Tema 3: O desenvolvimento da organização

Impacto na	Disseminação do projeto	-Eu fiz questão de deixar em ata que os alunos tinham participado no projeto e que a aula tinha sido orientada por dois deles...	I
------------	-------------------------	--	---

escola (resultante da parceria)		<p>-A escola empenhou-se muito em partilhar o projeto.</p> <p>-Houve uma sessão de divulgação aberta a toda a escola. A nível de Conselho de Turma demos conta da participação da turma no projeto...</p> <p>- A nível de Departamento houve uma reunião em grande parte dedicada a todos os projetos de trabalho colaborativo a decorrer na escola.</p> <p>-O grupo de estagiários de Educação Física promoveu um seminário sobre trabalho colaborativo e dois professores dos Trios foram preletores;</p>	<p>G</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>F</p> <p>5</p>
	Papel da Direção	<p>-É uma Direção que tem um espírito aberto. É uma gestão com uma grande abertura à novidade, à inovação.</p> <p>-A atitude da Direção da escola é fundamental para que um projeto como este seja bem sucedido. A minha perceção é de que é determinante.</p> <p>-Tem que haver uma ligação forte da Direção ao projeto</p>	<p>I</p> <p>G</p> <p>F</p> <p>3</p>
	Mudanças nas práticas	<p>-Para o ano, se for eu o professor, tenciono replicar a experiência.</p> <p>-Temos já outro projeto a funcionar, um projeto de natureza colaborativa - o projeto Fénix;</p> <p>-A constituição de horários cada vez mais potenciadores da colaboração;</p> <p>-Este projeto poderá deixar na escola... uma nova visão daquilo que é o trabalho colaborativo;</p> <p>-Eu creio que saem também duas coisas mais (...) que é a constituição de horários cada vez mais potenciadores da colaboração</p> <p>-... e por outro lado a questão do mobiliário. Parece uma coisa trivial, mas a sua disposição na sala de aula introduz mudança, favorece o trabalho colaborativo entre os alunos.</p> <p>-Eu falei exatamente sobre essa experiência com os meus alunos de outras turmas, que foi uma</p>	<p>I</p> <p>F</p> <p>E</p> <p>G</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>I</p>

		<p>sugestão dos próprios alunos, e que eu agarrei e se calhar não teria agarrado se não fosse esta experiência.</p> <p>-Não pode ser deixado à carolice do professor, ao gosto, à boa vontade, tem que passar a política de escola. Sem isso é muito difícil, porque nós sabemos que há muitos professores que resistem.</p> <p>-Só fazendo é que se vai algum lado. Não basta dizermos que achamos muito bem.</p> <p>-... não pode ser imposto. Tem de ser uma cultura de escola e não uma rutura de escola.</p> <p>-Não se pode esperar que haja uma adesão total.</p>	<p>I</p> <p>I</p> <p>G</p> <p>G</p> <p>11</p>
--	--	--	---

Tema 4: Principais constrangimentos identificados

Dificuldades sentidas durante a execução do projeto	Instabilidade do corpo docente	- Já não temos cá a (nome de professora).	H	1
	Recusa dos professores	<p>-... convidámos muito mais gente e que recusaram liminarmente.</p> <p>- Sabemos que há muitos professores que resistem;</p>	F	2
	Cumprimento dos programas	-Entretanto tivemos os testes Intermédios e portanto as exigências da minha disciplina alteraram-se substancialmente.	H	1
	Intensificação do trabalho	<p>-... posso dizer que a nossa frustração este ano esteve relacionada com o facto de estarmos os três envolvidos em muitas coisas e não tivemos tempo</p> <p>-... em relação ao ano passado este ano temos todos muito mais tarefas.</p> <p>-Só que como os colegas referiram há uma série de obstáculos, constrangimentos.</p> <p>-Se calhar um professor com 30 alunos não pode</p>	E	E

		ter uma sala com uma disposição para os alunos trabalharem em grupo.	E 4
--	--	--	--------

Anexo VII

ENTREVISTA REALIZADA EM 17.05.2013

Quadro 1. Categorização do tema 1: “O Trabalho colaborativo enquanto fator promotor do desenvolvimento profissional dos professores”

Categorias	Subcategorias	UE
O papel do trabalho colaborativo	Valorização da colaboração	11
	Observação interpares	4
	Constituição de equipas pedagógicas	5

Quadro 2. Categorização do tema 2: “O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto”

Categorias	Subcategorias	UE
Enriquecimento profissional	Reflexão sobre a ação	11
	Mudança das práticas	6
	Investigação ação/ Inovação	9

	Continuidade	3
--	--------------	---

Quadro 3. Categorização do tema 3: “O desenvolvimento da organização”

Categorias	Subcategorias	UE
Impacto na escola (resultante da parceria)	Disseminação da experiência	5
	Papel da Direção	3
	Mudança das práticas	11

Quadro 4. Categorização do tema 4: “Principais constrangimentos identificados”

Categorias	Subcategorias	UE
Dificuldades sentidas durante a execução do projeto	Instabilidade do corpo docente	1
	Recusa dos professores	2
	Extensão dos programas	1
	Intensificação do trabalho	4

Anexo VIII

ENTREVISTA REALIZADA EM 21.03.2014

TEMA 1: O Trabalho colaborativo enquanto fator promotor do desenvolvimento profissional dos professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UC
O papel do trabalho colaborativo	Importância redobrada	<p>-... foi enriquecido o nosso percurso com o trabalho colaborativo;</p> <p>-o trabalho colaborativo quanto a mim não tem que ver com trabalho só entre professores, nem só entre alunos, nem só entre professores e alunos, ou melhor, é tudo isso;</p> <p>- Se nós trabalharmos em grupo, como aconteceu entre nós os três, há uma motivação de uns relativamente aos outros, isso nota-se;</p> <p>- percebemos que individualmente teria sido difícil chegar aquele produto, mas em conjunto é possível.</p> <p>- Eu sempre tive muito por natureza o hábito de resolver os problemas sozinha, e poder contar com outros é muito bom;</p> <p>- Esta noção de colaboração não é só entre professores, é também com os alunos.</p>	<p>F</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>K</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>6</p>
	Observação interpares	<p>-O que gostei especialmente foi de ser observada nas minhas aulas, ... percebi que havia aspetos que me escapavam;</p> <p>- A opinião dos meus colegas foi muito enriquecedora;</p> <p>- Foi muito importante a presença dos professores do Trio na sala de aula porque estavam ali como observadores e a identificar aspetos que deveriam ser melhorados;</p> <p>- ter colegas meus a assistirem às aulas sem a preocupação de ser avaliada acabou por ser uma novidade poderosa;</p>	<p>H</p> <p>H</p> <p>K</p> <p>E</p> <p>4</p>
	Constituição de	<p>-... fui convidado para participar neste projeto por duas professoras de uma área completamente distinta da minha. Elas são de Ciências e eu sou de</p>	J

	equipas pedagógicas	<p>Artes.</p> <p>-o que me motivou... foi o fator trabalho colaborativo, para mais sabendo já à partida que iria trabalhar com pessoas com as quais eu me identificava;</p> <p>-Não seria uma equipa construída aleatoriamente;</p> <p>- Não só reforçou os laços entre colegas, como nos mostrou que é uma prática desejável.</p> <p>-embora eu já esteja muito habituada a trabalhar com os meus parceiros, e essa talvez tenha sido uma das razões que me levou a aderir de imediato;</p>	<p>K</p> <p>K</p> <p>E</p> <p>G</p> <p>5</p>
--	---------------------	--	--

Tema 2: O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto

Enriquecimento profissional	Reflexão sobre a ação	-Eu percebi que havia aspetos que podia de facto melhorar, e essa é a minha intenção, melhorar todos os dias.	H
		--- apercebi-me disso ao ouvir os depoimentos dos nossos colegas.	H
		- Quando aceitei o desafio a questão que se colocava era...	J
		-Eu diria que este projeto foi benéfico em três aspetos fundamentais: ao nível relacional, ao nível de disciplina e também ao nível didático;	F
		-Resultou por dois motivos: em primeiro lugar os alunos sentiram que o trabalho que estavam a fazer na disciplina de Educação Visual tinha como objetivo ser exposto numa sala de aula e iria ter uma função e, em segundo lugar, os alunos sentiram que aquele trabalho era deles;	J
		- Foi muito interessante o trabalho com outras áreas (ciências).	J
		- ... e penso que este trabalho traz sempre uma mais-valia tanto para quem o faz como para quem o recebe.	J
		- O que verdadeiramente fez com que eu aceitasse participar foi o fator trabalho colaborativo;	K

		<p>-... correspondeu a todas as minhas expectativas.</p> <p>- o mais importante foi ter sentido que nas minhas aulas a inovação estava muito pouco presente e que isso precisava de ser corrigido;</p> <p>-... eu tomei consciência de que queria fazer essa mudança;</p> <p>- não me teria apercebido disso se não fosse este projeto;</p> <p>- Até que um dia levamos um abanão, porque nos dizem “Porque é que não vamos fazer de outra maneira?” E essa outra maneira causa-nos alguma estranheza, temos dúvidas: “Vai correr bem?”, “Vai ser muito complicado de gerir?”</p> <p>-Em relação aos alunos... eu percebi que posso convida-los para uma conversa que dure 15 minutos e ouvi-los.</p>	<p>K</p> <p>K</p> <p>K</p> <p>K</p> <p>K</p> <p>E</p>	14
	Mudança das práticas	<p>-já o fiz este ano nas minhas aulas. No 9º ano fiz isso.</p> <p>-Eu este ano já fiz isto outra vez em duas turmas do 8º ano.</p> <p>- Em relação à planificação das aulas pelos alunos eu no 10º ano estou a fazer isso este ano.</p> <p>- Conseguir mudar o tema das nossas conversas com os alunos poderá ser muito interessante e eu acho que nós todos ficámos com esse “bichinho”.</p>	<p>H</p> <p>J</p> <p>J</p> <p>E</p>	4
	Investigação ação	<p>-... conseguimos elaborar um plano que até superou as minhas expectativas no que se refere ao trabalho dos alunos.</p> <p>-... percebemos que há outras perspetivas, nós percebemos que há novos caminhos ... e compreendemos que também esses caminhos são viáveis.</p> <p>- Não há que ter medo da inovação...</p> <p>-este projeto fez-me crescer no sentido de perder o medo de experimentar em sala de aula, de arriscar</p>	<p>J</p> <p>K</p> <p>K</p> <p>K</p>	

		<p>com mais confiança sem estar preocupada com os resultados, porque ao mesmo tempo que sabia que estava a correr alguns riscos, sabia também que algum enriquecimento estava ali a acontecer para eles e para mim;</p> <p>- Eles (os alunos) foram ouvidos, foram participantes na preparação da aula...</p> <p>- este projeto fez-me... arriscar com mais confiança;</p>	E K	6
	Continuidade	<p>-Já fazia e faço com os meus alunos a aprendizagem por descoberta, não sempre, mas a maior parte das vezes.</p> <p>-... o trabalho colaborativo na minha área já existe.</p>	H J	2

Tema 3: O desenvolvimento da organização

Impacto na escola (resultante da parceria)	Disseminação do projeto	-importa que tenha continuidade;	I	1
	Papel da Direção	<p>- (importa) que passe a ser política de escola, porque se não for assim, dificilmente os professores poderão praticar aquilo que já viveram nesta experiência;</p> <p>-exige alguns esforços da parte da Direção em termos de conjugação de horários;</p>	I E	2
	Mudanças nas práticas	<p>-eu acho que este projeto pode ajudar imenso os professores a saberem trabalhar em conjunto, a organizarem as suas aulas em conjunto, a uniformizar critérios de atuação;</p> <p>- uma tarde, por exemplo, para o trabalho colaborativo dos professores, era muito importante;</p> <p>- Para a escola considero este projeto muito valioso.</p> <p>-Teve várias oportunidades de dar a voz aos</p>	I E E	

		<p>alunos;</p> <p>-pensar de uma forma mais simplificada esta prática de assistirmos uns às aulas dos outros</p> <p>- há uma perspectiva diferente deles relativamente ao nosso trabalho e da nossa parte também sentimos aquilo que os alunos pensam relativamente às aulas;</p> <p>-ao nível da indisciplina esse trabalho partilhado, negociado com os alunos tem consequências positivas no clima da sala de aula e portanto os alunos têm outra visão, outra cumplicidade, quer com os colegas, quer com o professor.</p>	<p>E</p> <p>E</p> <p>G</p> <p>F</p> <p>7</p>
--	--	--	--

Tema 4: Principais constrangimentos identificados

Dificuldades sentidas durante a execução do projeto	Instabilidade do corpo docente	_____	
	Recusa por parte dos professores	_____	
	Extensão dos programas	_____	
	Intensificação do trabalho	<p>-Pensar este tipo de prática, mas mais simplificada, porque não podemos exigir este grau de afinação, de produção de documentos, mas pensar de uma forma mais simplificada esta prática;</p> <p>-destaco... o ter chamado os alunos a planificarem as aulas connosco, embora considere que não é uma prática que se possa generalizar, porque em termos de tempo em comum com os alunos, disponibilidade dos próprios alunos... é capaz de não ser muito fácil;</p>	<p>E</p> <p>G</p> <p>2</p>

Anexo IX

ENTREVISTA REALIZADA EM 21.03.2014

Quadro 1. Categorização do tema 1: “O Trabalho colaborativo enquanto fator promotor do desenvolvimento profissional dos professores”

Categorias	Subcategorias	UE
O papel do trabalho colaborativo	Valorização da colaboração	6
	Observação interpares	4
	Constituição de equipas pedagógicas	5

Quadro 2. Categorização do tema 2: “O desenvolvimento profissional induzido pela participação no projeto”

Categorias	Subcategorias	UE
Enriquecimento profissional	Reflexão sobre a ação	14
	Mudança das práticas	4
	Investigação ação/ Inovação	6
	Continuidade	2

Quadro 3. Categorização do tema 3: “O desenvolvimento da organização”

Categorias	Subcategorias	UE
Impacto na escola (resultante da parceria)	Disseminação da experiência	1
	Papel da Direção	2
	Mudança das práticas	7

Quadro 4. Categorização do tema 4: “Principais constrangimentos identificados”

Categorias	Subcategorias	UE
Dificuldades sentidas durante a execução do projeto	Instabilidade do corpo docente	—
	Recusa	—
	Extensão dos programas	—
	Intensificação do trabalho	2

Anexo X

COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS DE GRUPO

Categorias	Subcategorias	UE 17.05.2013	UE 21.13.2014
O papel do trabalho colaborativo	Valorização da colaboração	11	6
	Observação interpares	4	4
	Constituição de equipas pedagógicas	5	5
Enriquecimento profissional	Reflexão sobre a ação	11	14
	Mudança das práticas	6	4
	Investigação ação/ Inovação	9	6
	Continuidade	3	2
Impacto na escola (resultante da parceria)	Disseminação da experiência	5	1
	Papel da Direção	3	2
	Mudança das práticas	11	7
Dificuldades sentidas durante a execução do projeto	Instabilidade do corpo docente	1	—
	Recusa	2	—
	Extensão dos programas	1	—
	Intensificação do trabalho	4	2

Anexo XI

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema 1. Perceções sobre a qualidade das relações de trabalho estabelecidas entre as organizações

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Clima de trabalho	Equidade	<p>-Schools and universities are seen as equal partners; we are giving an equal state to both universities and to schools;</p> <p>-Each of the partners had something unique to contribute</p> <p>- (...) a ideia era criar uma rede de investigação ação europeia em que se envolvessem por um lado universidades, por outro lado escolas, que funcionassem como parceiras.</p> <p>-É uma colaboração em plano horizontal, sem hierarquias, como eu acho que deve ser;</p> <p>-O projeto Comenius partiu dessa ideia primeira de que as escolas formadoras (de professores), as universidades devem estar ligadas aos “practitioners”, que é quem está na ação direta, não só ao nível da sala de aula, mas também ao nível da organização de toda a estrutura da escola, a nível da gestão, das lideranças intermédias (...)</p> <p>-Sendo um projeto Comenius foi logo desenhado à partida para ter uma ligação entre as universidades e as escolas partindo do princípio de que é nas escolas que se desenvolvem as práticas, e que é importante refletir sobre as práticas nas escolas.</p> <p>-Portanto, eu acho que o projeto não foi a universidade versus as escolas, mas a universidade e as escolas (...) numa dinâmica única.</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>7</p>
	Colaboração	<p>-There were genuine collaboration and good partnership amongst the partners;</p> <p>-We have very good colleagues from all the countries;</p> <p>-Everybody contributed actively;</p> <p>-everybody was actively involved in the meetings;</p> <p>-Em relação à minha proximidade com as escolas e com o professores acho que correu bem, uma vez que eu já tinha uma relação muito boa com muita empatia com as pessoas da escola.</p> <p>-(...) e eu senti: “Eles estão fantásticos!”</p> <p>-Diziam-me: “Está tudo a andar. As pessoas estão entusiasmadíssimas!”</p> <p>-Na ligação à escola eu senti que houve sempre uma comunicação. Nunca senti que houvesse uma barreira na comunicação.</p> <p>-Eu concebo a ligação das escolas com a universidade como uma ligação de proximidade, de apoio, de colaboração.</p> <p>-Eu senti, como representante da escola, um grande acolhimento da parte deles;</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>A</p>

		<p>-Para além de sentir que havia uma grande vontade de fazer um trabalho em conjunto Isso foi muito notório</p> <p>-A relação em si (escola e universidade) foi muito cordial...</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>12</p>
	Negociação	<p>-Even though we started with some theoretical assumptions... we allowed... for the practitioners knowledge to influence the output of the project.</p> <p>-We the researchers might have wanted them (school teachers) to do differently but... the idea was to reach a stage for using all forms of knowledge;</p> <p>-A nível do projeto há experiências muito diversas na relação entre as universidades e as escolas.</p> <p>-Apesar de seguirmos um esquema que inicialmente foi proposto: o “Lesson Study”, cada escola se apropriou do modelo de acordo com a sua cultura, de acordo com o que era possível fazer, houve escolas onde nem era possível por causa da direção, (...) e portanto acabou por haver um conjunto de experiências completamente distintas.</p> <p>-Houve ajustamentos, porque havia flexibilidade.</p> <p>-Havia uma orientação científica, do Professor Mel Ainscow, mas houve sempre a possibilidade de cada país ir adequando as orientações científicas de acordo com as suas próprias práticas nas escolas. Isso foi importante. De acordo com os contextos e de acordo com as pessoas houve a possibilidade de se ir adequando a própria estratégia pedagógica que era (inicialmente) proposta.</p> <p>-O balanço que faço é muito positivo: uma grande abertura, muita vontade de querer trazer uma inovação e nesse aspeto foi muito, muito motivador.</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>A</p> <p>7</p>

Tema 2. Representações dos entrevistados sobre os papéis desempenhados

Papéis desempenhados	Apoio/ Monitorização	<p>-The role of the researchers was dual purpose: one to support the schools; second role was to monitor developments;</p> <p>- as a researcher... my role was to support and to monitor;</p> <p>-Nós conseguimos um Trio, mas o trabalho desse Trio correu tão bem, que quando nós voltámos a fazer uma reunião (...)--- Também tive vontade de estar em cima dos acontecimentos, porque eu acreditei muito no projeto.</p> <p>-Achei que não devia interferir muito.</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>C</p> <p>5</p>
	Reflexão em rede// Partilha	<p>-Houve a nossa preocupação objetiva de criar momentos, reuniões para que as escolas estivessem em contacto para poderem partilhar, ouvir, sentir, como estava a ser feito... a preocupação de “criar rede”.</p> <p>- (...) É uma forma de trabalhar muito próxima mas que ao mesmo tempo lhes permite manter um certo distanciamento que lhes permite questionar de uma forma positiva. Foi esse papel que e tentei desempenhar.</p> <p>-Fomos impondo a nós próprias a necessidade de ir sistematizando o que estava a acontecer para participar em congressos, para apresentar comunicações, artigos. A escrita obrigou-nos a refletir em rede, mais do que presencialmente.</p> <p>-Quem forma professores, quem estuda as problemáticas e as dinâmicas da formação de professores tem que acompanhar, refletir, sistematizar os processos (...)</p> <p>-(...) Isso leva-nos a refletir, especialmente a nível da universidade, porque as estratégias têm de ser adequadas à realidade</p>	<p>D</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>5</p>
	Enriquecimento mútuo (maior e melhor qualidade do trabalho)/	<p>-(...)all had different kinds of knowledge;</p> <p>-(...)co-construction of knowledge;</p> <p>-(...)university researchers, they are highly skilled in research methodology, collection of data, analysing of data; school partners are all highly skilled in issues to do with learning and teaching; school teachers have a very good understanding of how their students learn, how their students feel in their lessons, as well as the context of the school;</p> <p>-That’s why I’m talking about co-construction of knowledge; that was a benefit from the project because we learned more; I’ve got a much better understanding now, how schools in Portugal and Spain work than I had before;</p> <p>-Now we do understand a lot more than we originally did;</p> <p>-Ainda bem que o Mel Ainscow esteve como consultor científico. Ele é o meu grande mestre.</p> <p>-A Universidade é necessária para o pontapé de saída.</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>106</p>

		<p>-É necessário haver um olhar externo que nos ajude a ver novas possibilidades... A partir do que já se sabe, e do que já se faz propor novos olhares, novos desafios e até encorajar as pessoas, valorizar, porque, às vezes, as pessoas dão pouco valor ao que são, ao que fazem.</p> <p>-É importante haver alguém externo que possa dar um colo.</p> <p>-A partir de certo momento eu sentia-me mesmo parceira e sentia que podia aprender convosco e estive mesmo a aprender convosco.</p> <p>-(...) olhar para as práticas na sala de aula, mas no âmbito da escola enquanto organização, partindo do princípio que é a mudança das práticas, mas também das políticas e das culturas que vai permitir a melhoria das respostas educativas.</p> <p>-Senti que houve uma grande preocupação da parte da universidade em perceber esta realidade, senti muito essa preocupação.</p> <p>-Senti que houve a preocupação de nos munirem de instrumentos de trabalho principalmente da parte de Mel Ainscow (consultor científico).</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>A</p> <p>A</p>	13
--	--	---	---	----

Tema 3: Principais constrangimentos identificados

Dificuldades sentidas durante as etapas do projeto/	Limitação do número de momentos formativos	<p>-Nos encontros seria ideal que tivesse havido muito mais espaços de partilha entre as pessoas das diferentes escolas e universidades;</p> <p>-não havia tempo para trabalhos em pequenos grupos.</p> <p>-Eu gostaria que tivesse havido (...)momentos formativos mesmo, em que as pessoas estivessem à vontade para partilhar, construir conhecimento em conjunto.</p> <p>-O ideal era que nos encontros tivesse havido trabalhos com grupos com um elemento de cada escola, pequenos grupos...</p> <p>-E eu acho que o projeto só teve razão de ser se ainda houver mais trabalho interno(...) Se os outros professores da escola tiverem acesso e opinião sobre o trabalho que se produziu... cabe agora a cada escola decidir como.</p> <p>-O que eu gostaria mais de ter visto e que não foi medido era em termos do sucesso educativo, do processo de aprendizagem dos alunos. Apesar de haver alguns discursos por parte dos professores nesse sentido (...)</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p>	6
---	--	---	---	---

	Subvalorização dos produtos	<p>-Também acho que nem tudo o que foi exigido aos professores foi valorizado pelo projeto. As planificações, as fichas, os documentos de trabalho, os produtos pedagógicos foram solicitados, mas não foram depois tratados, analisados...</p> <p>-Houve muitos produtos que foram muito bem organizados, muito bem preparados, enviados, mas que depois...</p> <p>-Acho que poderíamos ter ido muito mais além, temos muito mais produtos que não foram aproveitados.</p> <p>-Eu não diria que os professores se sentiram desvalorizados, mas que se sentiram não valorizados.</p>	<p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>4</p>
	A sobrecarga dos professores da escola	<p>-Eu senti que ao longo dos dois anos houve alguma flutuação na motivação de alguns professores (...)</p> <p>-Senti, a dada altura, que o projeto foi uma sobrecarga. Tornou-se claro que estava a ser uma sobrecarga. O que as pessoas estavam a fazer não era algo artificial, mas também não era algo que pudesse funcionar, que pudesse instalar-se na dinâmica das escolas.</p> <p>O projeto em si, a forma como estava desenhado, obrigava a que a escola fizesse um trabalho com etapas bem definidas (...) e eu diria que isso foi uma sobrecarga porque não é habitual.</p> <p>-Mas senti em alguns momentos que houve uma exigência de trabalho que, para quem está envolvido em grandes quantidades de trabalho, para quem trabalha numa escola acaba por ser stressante, mas isso nem me tocou muito a mim. Tocou muito mais aos professores.</p> <p>-A nossa experiência correu muito bem graças à carolice dos professores, porque efetivamente despendem-se muitas horas de trabalho quando se planifica em conjunto, quando se tem de assistir às aulas dos colegas é muita coisa que é solicitada aos professores.</p> <p>-Nós tentámos que os professores dos Trios tivessem horários de maneira a poderem assistir às aulas uns dos outros, mas só numa turma, só mesmo numa situação pontual. Com tantas turmas não é possível.</p> <p>-Não é só isto, se um professor tem sete turmas... Se um professor que fazer um trabalho com os colegas tem que ter tempo para reunir com os colegas, para debater, e isso exige muito tempo (...)</p>	<p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>7</p>

	Limitações/ problemas ao nível do design do projeto	<p>-There were lots of difficulties in terms of the fact that it is a big project, in terms of the number of participants;</p> <p>-The number of people who participated in the meetings... quite big groups most of the time we had 24/26 people(...)</p> <p>-It's really difficult;</p> <p>-(...) about the difficulties... the three countries ... I think that there are still things that we have not fully understanding; to fully understand what's happening in each context you need to be on top of that context;</p> <p>-to do presentations about what each country is doing was a way to address this difficulty</p> <p>-the nature of what we were doing, the scope... the kind of things that we were exploring; it was difficult at the beginning; not going to pretend that we fully understand everything that has happened in the process</p> <p>-Eu acho que é muito difícil juntar quatro universidades e oito escolas.</p> <p>-Primeiro porque as escolas têm culturas diferentes umas das outras e as universidades também e depois é muita gente. São dois representantes de cada instituição e o projeto tinha uma agenda e depois nos encontros tínhamos que partilhar o que se tinha feito até aí, e ao mesmo tempo delinear os passos que se iriam seguir no futuro.</p> <p>-Eu não acredito que para a formação dos professores e a mudança das práticas um ciclo de "Lesson Study", ou seja (no caso deste projeto, porque foram trios de professores), ciclos de três aulas, seja suficiente.</p> <p>-Essas escolas tiveram poucos professores envolvidos no projeto. Do primeiro para o segundo ano a disseminação interna deveria ter sido maior.</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>10</p>
	A tensão entre as universidades (instituições do mesmo nível)	<p>-(...) com certeza que se resolveria com mais tempo. Acho que teve esse constrangimento.</p> <p>- Acho que a coordenação do projeto não teve muita capacidade para gerir isso.</p> <p>-Estou a falar concretamente da coordenadora geral. Acho que ela revelou ser um bocadinho rígida, pouco flexível, independentemente de todo o valor que ela tem (...)houve sempre alguma rigidez e até às vezes uma certa atitude impositiva.</p> <p>-Houve momentos de muita tensão entre a universidade em Portugal e a coordenação sediada na universidade do Reino Unido, exatamente por causa da indefinição de papéis. A parte administrativa por vezes bloqueou a parte pedagógica.</p> <p>--O peso das etapas burocráticas, as indefinições relativamente às questões financeiras muitas vezes criou problemas.</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>5</p>

Tema 4. Perceções sobre o impacto no desenvolvimento profissional dos professores participantes

Impacto das práticas colaborativas induzidas pelo projeto no desenvolvimento profissional dos professores	Enriquecimento/mudança das práticas	<p>-Some (...) ideas were not directly taken and used in the same way but were used in a number of schools in the next year;</p> <p>-I could see and I could hear discussions among teachers talking about what another school did;</p> <p>-We have a number of specific examples of how teachers improved their practices;</p> <p>-O que dá gozo na ESPA é que as pessoas quando se dedicam às coisas, dedicam-se mesmo, e não se dedicam por protagonismo, para tentar brilhar na sua carreira.</p> <p>-Penso que o impacto foi visto essencialmente através de dois aspetos: através das evidências recolhidas pelos professores e, portanto, o impacto ao nível do desenvolvimento profissional. (...) depois o impacto em termos das práticas dentro da sala de aula, ao nível das práticas educativas.</p> <p>-Nós hoje quando nos deparamos com um problema, e eu falo por mim, vou muitas vezes buscar o que aprendi neste projeto.</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>A</p>	6
	Investigação ação	<p>-Teachers' professional development emerged through action research in the full cycle;</p> <p>-There was definitely impact from the networking amongst teachers;</p> <p>-Isso acho que foi fantástico. Em relação aos professores eu senti que os Trios estavam a ser experiências muito intensas para os participantes e de um ano para o outro o Trio que começou deu apoio aos outros Trios...</p> <p>-As pessoas têm uma atitude de humildade, de aprender e é por isso que eu digo que aprendi convosco.</p> <p>-A estratégia fundamental do projeto era a utilização das "Lesson Study" e essa estratégia eu acho que foi extremamente importante e teve um resultado efetivo. As "Lesson Study" foram implementadas, mas também adequadas (...)</p> <p>-O projeto em si, a forma como estava desenhado, obrigava a que a escola fizesse um trabalho com etapas bem definidas, com registos de recolha de dados. Houve muitos produtos que foram muito bem organizados, muito bem preparados, enviados (...)</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p>	6
	O professor reflexivo	<p>-there is evidence that we had an impact on the thinking of the different teachers;</p> <p>-(...) seeing the examples from the other schools made them think that they could adopt something similar to that;</p> <p>-Na vossa escola existe uma forte comunidade de prática, que faz com que mesmo as pessoas que estão mais periféricas continuem a participar.</p> <p>-Eu acredito que mesmo com pouco apoio vocês vão continuar a trabalhar tentando envolver outros colegas num processo de formação que seja mesmo o professor reflexivo, o pensar sobre as práticas, o observarem-se mutuamente, criar novas estratégias para problemas complicados que</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p>	

	Constituição de equipas pedagógicas	<p>apareçam...</p> <p>-Na minha perspetiva um dos aspetos mais interessantes foi ir percebendo a evolução a nível pessoal e profissional dos professores</p> <p>-(...) e a evolução na relação entre os professores participantes.</p> <p>-Eu acho que foi produzida muito mais reflexão pelos intervenientes no projeto do que aquela que vai ser comunicada, disseminada.</p> <p>-E viu-se um sentimento de satisfação: “Eu posso ensinar, eu posso ajudar, eu posso receber ajuda dos outros”.</p>	<p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>A</p>
--	-------------------------------------	---	-------------------------------------

8

Tema 5. Perceções sobre o desenvolvimento da organização

Perceções sobre o desenvolvimento da organização	Mudanças na liderança da escola	<p>-We also saw developments in school management and leadership</p> <p>-A liderança tem muita importância nisto, mas também há um conjunto de pessoas à volta da direção, que são as lideranças intermédias que fazem com que quando surgem dificuldades as coisas não colapsem. Acho que é uma mais-valia fantástica da vossa escola.</p> <p>-Um dos aspetos fundamentais concretamente na (nome da escola) foi a existência no grupo de coordenação da escola de alguém ligado à Direção.</p> <p>-Sentimos que quando há um elemento da Direção envolvido é muito mais passível haver alterações, consciência da necessidade de alterações a nível organizacional, ou a nível das políticas, do funcionamento da organização: a constituição das turmas, os horários, o tempo útil de formação de professores</p> <p>-(...) intencionalidade pedagógica na organização da escola... Na ESPA foi clara essa consciência, da parte dos professores envolvidos e das pessoas ligadas à Direção da necessidade desses tempos organizados para as pessoas (professores) efetivamente colaborarem. Não apenas colaboração informal como habitualmente acontece, mas uma colaboração mais estruturada.</p> <p>-(...) é fundamental quando se prevê um horário de professor que se consiga introduzir espaço para trabalho colaborativo. É desejável, mas muito difícil de fazer;</p> <p>-Daria menos turmas aos professores para terem mais tempo para se dedicarem, e também menos alunos nas turmas.</p>	<p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>D</p> <p>A</p> <p>A</p>
	Disseminação	<p>-We should start from our own organisations; I know for certain for our schools here in England that this has taken place(...)</p> <p>- have the project disseminated within the whole school;</p> <p>-I would see that as the number one way to disseminate the project;</p> <p>-At the same time... in September/ October each country is going to do it; Each of the countries based on its own context,</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p>

7

		<p>on its own structure have disseminated it within smaller groups of schools;</p> <p>-(...) basically looking at every single opportunity;</p> <p>-(...) each of our teachers at schools should... share those ideas and show how they have done;</p> <p>-Há uma riqueza na vossa escola mesmo entre professores que não entraram neste projeto, porque acharam que não era a altura ideal profissionalmente, mas que estiveram atentos (...)</p> <p>-Irá ocorrer no dia 24 de outubro uma Oficina de Formação na própria escola envolvida no projeto para disseminação, para que os outros professores possam questionar.</p> <p>-(...) o trabalho desse Trio correu tão bem, que quando nós voltámos a fazer uma reunião e as coisas foram apresentadas em trabalho e em powerpoint, com fotografias, com materiais...</p> <p>-Eu sinto que o projeto tem pernas para andar porque até peças que não estiveram no projeto, hoje em dia referem: "Como se fez no Comenius..."</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>D</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>10</p>
	Mudança das práticas	<p>-there's people within our school that could use this approach;</p> <p>-(...) basically looking at every single opportunity;</p> <p>-spreading this project with other students that were not involved;</p> <p>-(...) embracing the whole idea;</p> <p>- it is by demonstrating to people that we engage in this process that we can be convincing that it is worthwhile;</p> <p>-As pessoas têm uma atitude de humildade, de aprender e é por isso que eu digo que aprendi convosco. Eu agora quando faço formação dou o exemplo da vossa escola, o que não quer dizer que seja fácil. É até muito difícil porque é um processo de mudança de mentalidades e numa altura em que as pessoas estão completamente desmotivadas, as pessoas perderam condições de trabalho, não há espaço para trabalho colaborativo, mas a vossa escola tem condições para dar o double loop.</p> <p>-Depois deste ciclo têm condições para fazer outro ciclo já sem acompanhamento, mas com os mesmos objetivos: a diversidade, ouvir as vozes dos alunos e conjugar tudo isso numa estratégia de desenvolvimento de professores.</p> <p>-Toda a gente a nível da investigação costuma dizer que são precisos três anos para que a instituição/universidade possa largar a escola porque esta já se apropriou do projeto... e de facto isso aconteceu.</p> <p>-Sim, o projeto deixa uma marca, mesmo neste sistema horrível em que há pessoas que estão constantemente a ser chutadas para fora.</p> <p>-De tal forma que eu senti em relação à (nome da escola) que o meu papel ali já não era fundamental, que eu podia afastar-me porque estavam em modo automático.</p> <p>-Do lado da ESPA eu senti que havia já uma prática desenvolvida e uma maturidade profissional que fez com que as pessoas de uma forma mais fácil, mais natural, entrassem na "Lesson Study". Isto no primeiro ano, com o primeiro Trio,</p>	<p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>B</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>D</p>

		<p>e depois no ano seguinte com o alargamento a mais dois Trios senti que o papel desse primeiro Trio foi fundamental.</p> <p>-Aí eu senti que a liderança não foi da universidade, mas foi interna, da própria escola e eu acho que quem esteve envolvido no projeto o assumiu como seu e não o fez por ser algo vindo do exterior.</p> <p>-(...) tudo começou em 2011 e estamos em 2014 e ainda há bem poucas horas se falou da importância do trabalho colaborativo, agora ao nível do 1º ciclo, que é uma realidade nova aqui na escola. Fomos buscar o exemplo do Comenius para dizer que é possível o trabalho colaborativo. (...) Depois de refletirmos com os coordenadores do 1º ciclo lançámos o desafio (...)</p> <p>-Na minha opinião sem a participação no Comenius não teria havido essa sensibilidade. Não seria tão apurada. Aquilo que eu acho que trouxe de grande riqueza são as aulas observadas, que têm a presença de outros professores na sala.</p> <p>-Havia a ideia de que alguém ir a uma sala de aula, iria para avaliar(...)</p>	<p>D</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p>	14
--	--	--	-------------------------------------	----

Anexo XII

Tema 1. Perceções sobre a qualidade das relações de trabalho estabelecidas entre as organizações

Categorias	Subcategorias	UE
Clima de trabalho	Equidade	7
	Colaboração	12
	Negociação	7

Tema 2. Representações dos entrevistados sobre os papéis desempenhados

Categorias	Subcategorias	UE
Papéis desempenhados	Apoio/ Monitorização	5
	Reflexão em rede/ Partilha	5
	Enriquecimento mútuo	13

Tema 3: Principais constrangimentos identificados

Categorias	Subcategorias	UE
Dificuldades sentidas durante a execução do projeto	Limitação do número de momentos formativos	6
	Subvalorização de produtos	4
	Sobrecarga dos professores da escola	7
	Problemas relacionados com o design do projeto	10
	O clima de tensão entre as universidades	5

Tema 4. Perceções sobre o impacto no desenvolvimento dos professores

Categorias	Subcategorias	UE
O Impacto da participação no	Enriquecimento das práticas	6

projeto no desenvolvimento profissional	Investigação ação	6
	Promoção da reflexão	8

Tema 5. Perceções sobre o desenvolvimento da organização

Categorias	Subcategorias	UE
O impacto na escola	Mudanças ao nível da liderança	7
	Disseminação do projeto	10
	Mudanças das práticas	14

Anexo XIII Grelhas de análise dos documentos do projeto

Documento 1: Formulário de candidatura “ <i>Lifelong Learning Programme – February 2011</i> ” <i>Education and Training – Lifelong Learning Programme (Comenius Sub-programme)</i>						
Natureza	Contexto	Objetivos	Estratégias	Processos	Resultados	Produtos
Conceptual	<p>A diversidade é uma evidência, ao mesmo tempo que um dos maiores desafios nas escolas europeias, nos domínios cultural, social, económico, ao nível dos ritmos de aprendizagem dos alunos, entre outros.</p> <p>O projeto prevê dois ciclos de investigação ação desenvolvidos por professores em oito escolas, de três países europeus, com monitorização de investigadores universitários.</p>	<p>Melhorar a qualidade e aumentar o número de parcerias entre escolas de diferentes Estados Membros;</p> <p>Fomentar mudanças positivas nas abordagens pedagógicas e na gestão das escolas;</p> <p>Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na coesão social, na cidadania ativa, no diálogo intercultural, na equidade de género e na realização profissional</p>	<p>Investigação ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Research Lesson Study</i> (Trabalho colaborativo) • <i>Students’ voices</i> 	<hr/> <hr/>	<p>Número de parcerias aumentado e qualidade melhorada;</p> <p>Mudanças positivas nas abordagens pedagógicas implementadas;</p> <p>Mudanças positivas na gestão da escola fomentadas;</p> <p>Aprendizagem ao longo da vida realização profissional melhoradas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uma publicação que reúne os estudos de caso de todas as escolas • Um vídeo e um Manual de Práticas destinados a especialistas da área da educação (professores, académicos ou outros) • Artigos para publicação em revistas da especialidade

Documento 2: “Achieving quality in action research: Guidance for the first cycle of activities”, January 2012

Natureza	Contexto	Objetivos	Estratégias	Processos	Resultados	Produtos
Operacional	Documento elaborado pelo consultor científico do projeto que reúne as decisões tomadas por todos os parceiros no primeiro <i>workshop</i> do projeto	Dar orientações aos professores para a operacionalização do projeto nas escolas (os professores contarão com o apoio dos investigadores da universidade)	<i>Research Lesson Study</i> (aulas de pesquisa: descrição pormenorizada no documento)	Os professores devem adequar estas sugestões de modo a que se adaptem às circunstâncias das suas escolas Os professores não podem, em qualquer momento, sentir que estão a ser avaliados Cabe aos professores garantir que nenhum aluno se sentirá marginalizado	Orientações para operacionalização do projeto nas escolas implementadas pelos professores	Os seguintes materiais: • planificações, • trabalhos dos alunos, • gravações vídeo das aulas, • documentos de trabalho das reuniões dos professores • entrevistas aos professores • opiniões dos alunos

**Documento 3: Responding to diversity by engaging with students' voices:
a strategy for teacher development – Accounts of practice (april 2014)**

Natur eza	Contexto	Objetivos	Estratégias	Processos	Resultados	Produtos
Avaliativa/ Formativa	<p>Estas “narrativas” são o resultado das ações do projeto;</p> <p>Cada escola produziu a sua própria narrativa, uma vez que, apesar de terem feito uso da mesma estratégia, cada uma delas ilustra uma forma diferente que este processo pode assumir, em consequência da forma como os professores adotaram a referida estratégia.</p>	<p>Apresentar os benefícios, assim como os desafios das ações do projeto através do exemplo de cada escola</p> <p>Demonstrar que a incorporação de modelos teóricos de investigação na prática dos professores é um fator poderoso de desenvolvimento profissional</p>	<p>Sem proceder a uma descrição exaustiva de todas as ações do projeto na escola procurar contar a experiência baseando-se no trabalho dos professores na escola enquanto promotores da estratégia recomendada</p>	<p>Os investigadores da universidade portuguesa procedem à recolha e análise de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • testemunhos e reflexões dos professores • opiniões dos alunos • fotos de momentos de trabalho dos professores e dos alunos com os professores • fotos dos trabalhos dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • apresentação de benefícios; • identificação de desafios futuros; • conclusão redigida pelo avaliador externo 	<p><i>Accounts of practice</i> das oito escolas participantes reunidos numa publicação que apresenta sugestões quanto à utilização da estratégia adotada</p>